QUADERNI DI ORIENTAMENTO

REGIONE AUTONOMA FRIULI VENEZIA GIULIA

Periodico semestrale
II semestre - Dicembre 2007
Anno XVI - N. 31

ORIENTAMENTO E SCUOLA

Nuove competenze per la scuola

•

L'occasione della scelta

•

L'accoglienza in prospettiva interculturale

•

Il burnout nella classe docente

ORIENTAMENTO E SOCIETÀ

I disturbi di apprendimento

•

Un progetto per lo sviluppo sano

INFORMA

LIBRI

31

IN QUESTO NUMERO

Profilo d'artista

BREVE PROFILO BIOGRAFICO DEL PITTORE ALBINO LUCATELLO

Albino Lucatello (1927-1984), nasce a Venezia dove trascorre la giovinezza e sviluppa la propria attività artistica già durante il percorso scolastico: Istituto d'Arte, Accademia di Belle Arti, Scuola Libera del Nudo guidata dal talento di Virgilio Guidi, scuola di Pittura diretta da Giuseppe Cesetti.
Entra in contatto con protagonisti e problematiche resistenziali, una convinta scelta ideologica che si esprime specialmente nei disegni: carbonai, mondine, emarginati, figure di donne, opere che, per stile e figurazione, entrano con evidenza nel terreno quasi imperante del neorealismo. Lucatello imposta quindi la propria stagione pittorica, sviluppandola per periodi e per temi: i tetti, gli orti, i delta; si susseguono le mostre personali e collettive: partecipa alla XXVIII Biennale dove ottiene il Premio Tursi; gli si apre la strada dell'America e firma un contratto con una Galleria d'oltre Atlantico che gli organizza diverse personali a Los Angeles, San Francisco, New York, Houston; espone quindi a Madrid, a Parigi, a Sion.
Poco più che trentenne si trasferisce in Friuli, a Tarcento, e insegna all'Istituto d'Arte di Udine. Albino Lucatello è affascinato dal nuovo ambiente, tanto da creare costantemente le proprie opere come omaggio pittorico alle colline, ai monti, al sole, agli alberi, ai torrenti, ai fiori, alle farfalle, agli alberi, ai tramonti del Friuli. Il tutto senza convenzionale naturalismo e con opere che possono rasentare l'astrazione, ma non sono veramente astratte. Sono invece il prolungamento di luci, colori e materie di una realtà resa poetica dall'amore per la terra friulana. In essa Lucatello si immerge e si identifica, attraverso di essa progetta un percorso mentale e una pratica pittorica di assoluta autonomia.
Una delle tecniche operative che Lucatello persegue in tante fasi del lavoro - oltre all'uso del colore diversificato ma intenso, delicato ma comunque perentorio - sta nella voluta ripetizione di segni e gesti che gli permettono di ottenere l'optimum espressivo e persino di creare ''concetti spaziali' attraverso le qualità della buona pittura. In questo modo dimostra la propria esigenza culturale di fare realismo per una via tutta nuova, che dal particolare si rapporta al cosmo. Vi sono pertanto alcuni temi su cui insiste con accanimento: le attenzioni per il Tagliamento, per momenti del Friuli, per gli ostacoli e per la catena montuosa dei Musi sopra Tarcento, per cui "accartoccia le tele per sentirne il palpito sotto il colore, quei colori sfumati e teneri che lui scopre nella roccia cruda..." (Giselda Paulon).
Albino Lucatello muore improvvisamente a soli 57 anni, in una fase della vita in cui un'artista è pronto per nuove stagioni. Non abbiamo lo spazio per elencare le moltissime esposizioni proposte con le opere del periodo friulano, ricordiamo solo le grandi antologiche al Casinò Kursaal di Lignano nel 1971, al Palazzo delle Prigioni Vecchie di Venezia nel 1976, al Centro Friulano Arti Plastiche di Udine nel 1978. La sua "friulanità" viene sancita nel 1988 da un'ampia esposizione postuma che il Comune e la Provincia di Udine gli allestiscono nella Galleria d'Arte Moderna. L'ultima grande mostra a lui dedicata è stata Luce Colore Materia. Lucatello pittore del 900, che si è tenuta tra Tarcento e Udine con l'esposizione di 130 opere.
Albino Lucatello ha partecipato attivamente alla vita culturale del suo tempo, ma con civile impegno; come sostiene il critico Bruno Rosada: "ha intessuto una fitta trama di discorsi e di valutazioni, usando la propria opera di pittore non solo come uno strumento operativo (o creativo, se piace di più), ma soprattutto come uno strumento critico".

Riccardo Toffoletti

Ringraziamo Giselda e Andrea Lucatello per le preziose informazioni e per aver concesso la pubblicazione delle opere.
Segnaliamo, inoltre, il documentato sito internet http/www.lucatello.it

Editoriale

La centralità del processo di apprendimento *è il tema affrontato nei due articoli iniziali. Federico Batini e Simone Giusti propongono la didattica orientativa quale nuovo approccio che definisce l'apprendimento come elemento centrale della relazione educativa e il ruolo dell' insegnante come facilitatore. L'altro approccio metodologico, evidenziato da Gabriella Papponi Morelli e Simone Giusti, è l'orientamento narrativo inteso come occasione di apprendimento e di elaborazione di percorsi e prodotti didattici volti a promuovere lo sviluppo dell'identità, dell'autoefficacia e dell'immagine di sé nei ragazzi.*

Essere accoglienti nella scuola oggi, significa, per Elisabetta Damianis, un cambiamento profondo del paradigma educativo che trasformi la scuola in un centro propulsore di cambiamento della società.

Andrea Laudadio e gli altri, si soffermano ad analizzare una esperienza emozionale particolare nella presa di decisione: il "rammarico" elemento centrale di una ricerca attuata tra gli studenti di alcune scuole medie di secondo grado.

Per la complessità che la presa di decisione presenta, Giulio Iannis ritiene che i moderni servizi di orientamento devono essere in grado di rispondere ai nuovi bisogni individuali di informazione e di consulenza superando i confini dei contesti locali e nazionali per essere ripensati in chiave europea.

Lo stress degli insegnanti è uguale in Italia e in Spagna? Irene Del Gaudio, attraverso una ricerca comparativa, mette a confronto le opinioni di insegnanti italiani e spagnoli sulle difficoltà del proprio lavoro, sulla percezione della propria autoefficacia e sul supporto offerto dall'ambiente.

Francesco Carbone con il suo articolo ci riporta a un tema molto "scottante": il bullismo, lo fa attraverso la realizzazione di un video che, partendo dalle parole della Metamorfosi, dà voce e immagini alle storie dei ragazzi di un istituto professionale.

I modelli della neuropsicologia sono utilizzati da Valentino Gastini per esplorare un approccio dinamico che permetta di individuare le difficoltà di apprendimento in età evolutiva.

Fabrizio Bertini presenta un progetto sperimentato in un Istituto Comprensivo che ha coinvolto direttamente gli insegnanti e gli studenti per poi includere le famiglie in un percorso di "sviluppo sano".

NUOVE COMPETENZE PER LA SCUOLA E DIDATTICA ORIENTATIVA

UN NUOVO APPROCCIO ALLA PROFESSIONE DOCENTE

Federico Batini, Simone Giusti

Con la "Didattica orientativa" il processo di apprendimento diventa centrale e viene sviluppato come relazione educativa

L'IMPOTENZA DELL'INSEGNANTE

La scuola non può tutto, gli insegnanti non possono tutto nella scuola, i recenti fenomeni di interesse mediatico (e, in alcuni casi, esistenti soprattutto nel mondo virtuale dei media), mostrano una scuola affranta, ripiegata su un giudizio di "disvalore" che umilia gli insegnanti (almeno la parte di essi, forse minoritaria, che da anni o decenni si batte per creare significato attorno all'apprendimento ed alla scuola come agenzia realmente educativa). Tuttavia, grazie all'autonomia didattica e alla flessibilità organizzativa, è possibile rendere il servizio educativo più vicino alle esigenze delle persone e delle comunità cui esse appartengono: si tratta, soprattutto, di ribaltare, come è avvenuto negli anni '80 nel mondo della produzione e dei servizi, la centralità. Al centro sta il soggetto con le sue necessità, necessità in termini di competenze per la vita, non di competenze che esauriscono la propria funzione all'interno dello stesso ambiente nel quale vengono costruite (autoreferenzialità degli obiettivi ed eterodirezionalità dell'apprendimento). Per l'insegnante questo comporta il bisogno di un nuovo approccio alla professione: essere in grado di utilizzare gli strumenti normativi e metodologici a disposizione, valorizzando il ruolo di facilitatori e di operatori sociali degli educatori delle scuole di ogni ordine e grado, rigettando dunque un'impotenza appresa in nome di una ridefinizione ed una nuova possibilità sociale aperta al proprio ruolo. La crisi, da sempre, è anche occasione di cambiamento.

Tra il dire e il fare

Da tempo la scuola italiana ha superato, a livello normativo, il concetto di "programma" e ha scelto di adeguarsi alla logica del curricolo, assai più adeguata alle esigenze della società contemporanea per almeno tre motivi:

- consente di mettere al centro del processo di apprendimento (e non più di insegnamento) i bisogni e le risorse delle persone;
- permette di lavorare sulle competenze trasversali necessarie a fronteggiare i continui cambiamenti socioculturali;
- sposta l'attenzione dall'acquisizione del titolo alla verifica e certificazione delle competenze acquisite.

In breve, con il termine curricolo si intende il percorso organicamente progettato e realizzato dagli insegnanti al fine di far conseguire agli alunni i traguardi previsti (Scurati, 2002, p. 45). L'insegnante è chiamato a farsi carico, con il curricolo, "della progettazione sia dei contenuti (che cosa si insegna), delle metodologie e degli strumenti di trasmissione dei contenuti (come si insegna), dell'organizzazione della didattica (chi la insegna, quando e dove) e della valutazione intesa sia come valutazione del percorso dei singoli e della classe, sia come autovalutazione d'istituto" (Ziglio, 2006, p. 152). I curricoli sono percorsi flessibili che, qualunque sia il modello didattico di riferimento, prendono le mosse dalla rilevazione dei bisogni e delle potenzialità degli alunni, per dirigersi verso l'acquisizione da parte dei soggetti di competenze determinate e condivise (obiettivi). È necessario qui fermarsi a riflettere soprattutto sui bisogni. Non si tratta dunque di individuare la situazione in termini di conoscenze per sapere quali sono quelle mancanti al fine di percorrere una strada già trattata, significa piuttosto mettere in discussione la stessa strada.

Secondo questa modalità di lavoro, gli insegnanti sono chiamati ad ascoltare la scuola, le classi, i singoli soggetti, a leggerne i bisogni, per poi definire gli obiettivi, tenendo conto, parimenti, della finalità che l'organizzazione scolastica si è data in conformità al dettato costituzionale. Poi, a partire dagli obiettivi e senza mai tradire la finalità, essi procedono alla definizione dei contenuti sui quali fondare l'attività educativa, alla organizzazione delle attività scolastiche e, soprattutto, alla scelta delle metodologie didattiche e delle procedure di valutazione.

Cosa significa, dunque, agire sul curricolo e in una logica curricolare? Significa, per l'insegnante,

avere il potere di scegliere i propri modelli didattici, dai quali far discendere le modalità di programmazione e le procedure didattiche da mettere in atto in classe. Significa saper collegare la propria pratica con le finalità e gli obiettivi stabiliti, perché la didattica non è un fatto eminentemente teorico o esclusivamente operativo: è un inestricabile commistione di teoria e prassi. Le azioni didattiche sono sempre rivelatrici dei modelli culturali che le presuppongono e le guidano: esse non sono mai neutre.

LA FINE DEL MITO DELLA NEUTRALITÀ

Nessuna azione didattica può dirsi neutra. Ciò che progettiamo di fare e ciò che facciamo dipendono da ciò in cui crediamo, dai nostri modelli culturali, dal sistema di credenze e valori che ci guidano, da un'antropologia, una psicologia ed una sociologia, seppur non formalizzate o, più spesso, tacite e dunque non conosciute esplicitamente nemmeno da chi ne è portatore; qualsiasi insegnante è portatore di teorie afferenti a questi campi disciplinari. Per evitare di agire inconsapevolmente o senza motivo è necessario, dopo aver condiviso e individuato gli obiettivi da raggiungere, capire come è possibile raggiungerli senza entrare in contraddizione con se stessi e con la propria cultura. Non è possibile, ad esempio, lavorare per aumentare l'*empowerment* di qualcuno se non si è convinti che tutti[1] abbiano davvero le risorse per raggiungere i propri obiettivi. Non è possibile mettere in atto strategie didattiche tese a dare potere agli alunni in un certo periodo dell'anno scolastico per poi, al modulo successivo, mettere in atto comportamenti (consapevolmente o meno) tesi a ridurre la percezione di autoefficacia, dunque di fatto, a diminuire il controllo e la percezione di controllo dei soggetti rispetto alla propria esistenza.

Sono contraddizioni che emergono spesso, soprattutto in sede di valutazione. Gli insegnanti tendono a chiedere "strumenti" per operare, ma occorre soffermarsi ancora sui punti di vista. Per imparare a guardarsi da fuori, a relativizzarsi e, quindi, a cambiare i propri obiettivi e i propri atteggiamenti, di conseguenza la propria azione didattica.

Una chiave di lettura: fenomenologia dei modelli didattici

Baldacci (2004) ha allestito, sulla base del problematicismo pedagogico e secondo un approccio fenomenologico, un utile strumento di osservazione dei modelli didattici. Egli prende le mosse da quella che chiama "situazione didattica tipica" (ivi, p. 26), descritta come "un 'processo' d'interazione di un 'soggetto' e un 'oggetto' culturale, che dà luogo a un 'esito' d'apprendimento (più o meno adeguato)". Sulla base di questo schema, il pedagogista elabora una vera e propria tavola dei modelli didattici, dove sono rappresentati quattro modelli 'ideali' che possono anche essere considerati quattro diversi percorsi formativi (o curricoli). Ciascun modello è identificato e etichettato attraverso un "baricentro teleologico", "il fine formativo che appare in qualche modo predominante al loro interno" (vedi Fig. 1).

Fig. 1: *Modelli didattici*

Vantaggi e rischi del modello delle competenze di base

Il modello didattico centrato sull'acquisizione delle competenze di base (Baldacci, 2004, p. 31) si oppone a una concezione elitaria della formazione e si fonda su un'intenzione sociale: dare a tutti i cittadini la capacità d'uso di competenze disciplinari attinenti alla sfera dell'alfabetizzazione logico-matematica e linguistico-comunicativa (*literacy*) (Batini, a cura di, 2006).

È il modello dominante, quello in cui siamo sommersi, spesso senza accorgercene. A seconda di come lo interpretiamo può dare esiti radicalmente diversi. Per chi crede che gli individui abbiano al loro interno dei "limiti di educabilità"

[1] *Ci riferiamo a tutte quelle persone che hanno condizioni di base meno favorevoli (stranieri, omosessuali, diversamente abili, ecc.).*

NUOVE COMPETENZE PER LA SCUOLA E DIDATTICA ORIENTATIVA

(Baldacci, 2004, p. 32), e che, quindi, una volta superata una certa età non sia più possibile né opportuno raggiungerli, il modello si traduce in un insegnamento estemporaneo e impostato su una didattica trasmissiva. Per chi, al contrario, ritiene che i limiti di educabilità siano esterni all'individuo, il modello prende le forme più complesse della didattica individualizzata, ovvero di una didattica che cerca di conseguire gli stessi risultati con strumenti diversi, a seconda, delle situazioni individuali. L'obiettivo diventa quello di raggiungere una piena adeguatezza delle competenze e la loro piena padronanza. Da questo modello discendono la programmazione individualizzata, il *mastery learning* e il lavoro per unità didattiche.

Questo modello presenta l'indubbio vantaggio della centralità dell'idea stessa di cittadinanza e dell'educazione come strumento di accesso ad essa. Le competenze che hanno dunque il diritto di primogenitura sono quelle relative alla vita quotidiana, quelle che consentono di esercitare realmente il diritto di essere cittadini, di inserirsi in dinamiche sociali complesse come quelle che stiamo vivendo.

Il rischio è quello di dimenticarsi che le competenze di base hanno comunque un significato culturale e contestuale, situato nel tempo e nello spazio, e che esse sono in evoluzione costante: rispondo a ciò che oggi serve per essere cittadini, qui ed ora. È possibile che qualcuno assuma le competenze di base come strumenti di esclusione piuttosto che di inclusione, portando avanti un ragionamento del tipo: "chi non ha le competenze di base non ha diritto di cittadinanza" riportando in auge modelli di cittadinanza che si credevano tramontati e presenti solo nei libri di storia (ad esempio il diritto di voto legato all'alfabetizzazione o al luogo di nascita).

Infine, è importante mettere in evidenza che "nel quadro di questo modello si mira prevalentemente a perseguire *risultati* inerenti a *campi del sapere*" (Baldacci, 2004, p. 31): è, cioè, un modello centrato sul prodotto (il risultato) e sull'oggetto culturale. Si situa perciò, dal punto di vista teorico, in una posizione diametralmente opposta a quella occupata dai metodi attivi (modello dei processi cognitivi superiori).

La crisi del modello dell'arricchimento culturale

L'altro modello didattico dominante nella scuola italiana, soprattutto a partire dalla secondaria di secondo grado, è quello prevalentemente centrato sull'arricchimento culturale. Nel quadro di questo modello, sostiene Baldacci (2004, p. 37), "si mira prevalentemente a promuovere un *processo* di appropriazione interiore di *contenuti* culturali dotati di elevato valore intrinseco, che determinano l'*arricchimento spirituale* del soggetto". Come nel modello precedente, le discipline hanno un valore fondamentale e rimangono assolutamente centrali in quanto oggetto di apprendimento. Solo che qui, diversamente, gli oggetti sono considerati in quanto portatori di valori e non di competenze. Inoltre, in questo modello viene messo al centro il processo di apprendimento piuttosto che il prodotto. È la persona che, grazie all'interiorizzazione di significati e valori che sono propri di alcuni oggetti culturali (un canone di opere letterarie, ad esempio), si arricchisce e sviluppa. Risulta chiaro che questo non depone a favore della sua adattabilità e modificabilità: valori e significati si modificano molto lentamente, specie nella società italiana, e specie nelle logiche di insegnamento/apprendimento e nelle norme dello Stato: è evidente quanto alcune acquisizioni entrate nelle pratiche di vita non riescano a trovare cittadinanza nella scuola e nelle normative.

Questo modello meriterebbe di essere ampiamente discusso, perché, ancor più del precedente, è alle fondamenta della formazione e dell'ideologia stessa di gran parte degli insegnanti, soprattutto di materie umanistiche. Esso ha radici idealiste ed è profondamente radicato nella nostra cultura liceale e, più in generale, nella tradizione educativa occidentale, dal carattere elitario (destinato alle classi dirigenti e, quindi, alla perpetuazione di valori e significati) e antiutilitaristico.

I rischi connessi all'adozione del modello dell'arricchimento culturale sono principalmente due:

- elitarismo culturale e snobismo. È un rischio molto grave, oltre che per gli stranieri (che di fatto sono percentualmente ancora *estranei* allo stesso sistema liceale) per gli italiani, i quali perderebbero la possibilità di comprendere i principali fenomeni della postmodernità;
- essenzialismo, ovvero interpretazione astorica dei valori umani e, dunque, misticismo (rischio concreto nell'attuale interpretazione di questo modello negli USA), i valori e i significati sono

letti ed insegnati come se dovessimo condividerne un'origine metafisica.

Ad essi si aggiunga il rischio di inefficacia qualora la cultura di riferimento non sappia dialogare con la cultura di partenza degli alunni. Infatti, perché questo modello sia davvero capace di agire sul processo di crescita dovrebbe trovare dei punti di contatto tra la cultura dei discenti e quella dei docenti. Altrimenti diventa impossibile pensare ad una crescita o costruzione di significati e si parlerebbe, bensì, di assimilazione di conoscenze tutte sbilanciate sull'oggetto culturale, che non verrebbe assolutamente interiorizzato. In questo caso il modello slitta impercettibilmente verso quello delle competenze di base, passando da una centralità del processo di apprendimento ad una centralità del prodotto. È quanto accade, ad esempio, quando non si riesce a far leggere le opere di Leopardi ma si fanno imparare la sua biografia o, peggio, le opinioni dei critici come ha efficacemente mostrato la polemica sollevata in Francia dal volume di Todorov *La Littérature en péril* (Todorov. 2007).

La crisi profonda in cui si trova questo modello didattico, legata soprattutto alla crisi del canone delle opere e alla caduta dei confini tra alto e basso in ambito culturale, è per molti il segno più evidente della decadenza e della barbarie incipiente.

Una testa ben fatta: lo sviluppo dei processi cognitivi superiori

In una posizione diametralmente opposta al modello delle competenze di base si situa il modello centrato sullo sviluppo dei processi cognitivi superiori, nel cui ambito "si mira prevalentemente a sollecitare la messa in atto dei processi cognitivi superiori dello scolaro, a stimolare lo sviluppo delle sue capacità mentali più elevate" (Baldacci, 2004, p. 33). È la posizione di chi rifiuta decisamente ogni nozionismo e, abbandonando ogni attenzione per l'oggetto di apprendimento (la cultura, la disciplina), si focalizza sul processo di apprendimento del soggetto e sull'appropriazione e il controllo da parte di ognuno sul proprio (la metacognizione).

I vantaggi di questo modello, che si fonda su procedure didattiche attive e partecipative, sono evidenti a chi percepisca l'importanza dell'imparare ad apprendere, una delle competenze chiave per la sopravvivenza nella società della conoscenza. Soprattutto, per riprendere una famosa espressione di Edgar Morin (2000), una "testa ben fatta" è molto più utile di una testa piena, e l'acquisizione di competenze di governo e di controllo del proprio apprendimento, di competenze trasversali mette in grado gli individui di arginare l'obsolescenza dei saperi e il cambiamento repentino del mercato del lavoro.

Valorizzando la creatività, esso tiene conto delle risorse che *tutti* i soggetti hanno e senza le quali non sarebbe neanche possibile, in questo quadro, parlare di didattica. Mettendo al centro i processi di apprendimento, lascia spazio senza preclusioni all'utilizzo dei *new media* e alla loro valorizzazione.

Il rischio principale consiste nell'abbandono delle discipline come costruzioni culturali: perché questo modello non assolutizzi l'idea stessa di mente, ha bisogno di fare i conti con la socialità della cultura e con i sistemi valoriali che utilizziamo per costruire i significati.

È molto importante sottolineare che si tratta di un modello che valorizza le competenze dell'insegnante, attribuendogli un ruolo attivo nella costruzione, piuttosto che nella trasmissione, di saperi. Naturalmente, questo rappresenta, anche il principale punto di debolezza del modello stesso, che per essere applicabile ha bisogno di insegnanti capaci di "reperire il materiale adatto, di organizzare l'ambiente di lavoro, rendendolo gratificante e idoneo alla comunicazione; di stimolare il processo della conoscenza senza mai offrire risposte definite e incontestabili" (Persi, 2004, p. 115), ha bisogno cioè di professionisti dell'apprendimento e dell'educazione, non solo di esperti di contenuti.

Il modello dei talenti personali e le intelligenze multiple

"Il fine fondamentale di questo modello è di promuovere in ogni persona lo sviluppo di una forma di eccellenza cognitiva che dia corpo alle sue peculiarità individuali" (Baldacci, 2004, p. 53). Esso mette al centro il soggetto che apprende per raggiungere un determinato *risultato* (prodotto), da individuare sulla base dei talenti e delle diverse forme di intelligenza (Gardner, 1987) dello scolaro. Si differenzia dal modello precedente perché non intende sviluppare, in generale, le facoltà mentali, ma intende concentrarsi

NUOVE COMPETENZE PER LA SCUOLA E DIDATTICA ORIENTATIVA

su specifiche abilità. Si distingue dal modello delle competenze di base per la centralità del soggetto e delle sue "intelligenze".

È il modello cui fanno riferimento le varie forme di didattica personalizzata. Anch'esso presenta il rischio di un elitarismo educativo, che privilegia gli alunni più evidentemente dotati di un talento individuale. Allo stesso modo, corre il rischio di trascurare l'importanza delle competenze di base uguali per tutti al fine di accedere alla cittadinanza.

DAL MODELLO ALLA PRATICA: LA PROGRAMMAZIONE

A ciascun modello corrisponde una prassi. O, se vogliamo ribaltare il punto di vista, quando mettiamo in atto delle strategie didattiche facciamo riferimento, consapevolmente o meno, a dei modelli, che non necessariamente corrispondono a quelli appena elencati.

Di seguito, si cerca di descrivere come all'interno dei modelli individuati siano presenti varie modalità di programmazione didattica, tentando di dare indicazioni operative. Naturalmente, si tenga presente che non si tratta di ricette e che il modo migliore per educare nell'epoca della complessità rimane probabilmente la capacità di muoversi tra i modelli didattici, prendendone ciò che occorre per conseguire le finalità individuate.

Unità didattiche

La programmazione per obiettivi alla quale siamo abituati nel sistema scolastico, soprattutto a partire dalla scuola secondaria, è tipica del modello incentrato sul conseguimento delle competenze di base. L'insegnamento viene progettato in funzione dei traguardi di apprendimento che vengono definiti preliminarmente e raggiunti poi, attraverso azioni didattiche differenziate per livelli, se necessario, da tutti i discenti (Baldacci, 2004, p. 41). Si tratta di una prassi ormai consolidata, derivata dalle varie interpretazioni del mastery learning e della didattica individualizzata.

Trattandosi di una prassi che si fonda sull'analisi del contesto e dei livelli di apprendimento, per poter essere utilizzata su vasta scala e in maniera standardizzata (attraverso, per esempio, unità didattiche precostituite e pubblicate sui libri di testo), ha comportato la diffusione di prove oggettive di livello (test), in entrata e in uscita. Ma piuttosto che verificare l'adeguatezza dell'UD in questione alla

Albino Lucatello, Ortolano di Pellestrina, 1951, olio su compensato, 100 x 75 cm

classe sarebbe meglio costruire UD su misura per la classe.

La programmazione per UD non si presta particolarmente al lavoro sulle competenze trasversali.

Progetti didattici

La stessa idea di unità didattica rinvia a una centralità della disciplina. Nell'ambito del modello dei processi cognitivi superiori si sono sviluppate delle procedure di programmazione assolutamente multidisciplinari, basate sull'individuazione di principi di condotta (programmazione per principi procedurali, cfr. Persi, 2004, pp. 111-126) e di temi specifici e situazioni che possono fare da sfondo integratore alle attività.

Questa modalità operativa si presta straordinariamente all'educazione interculturale e al lavoro sulle competenze trasversali, mentre risulta poco applicabile in un contesto strettamente disciplinare. Gli obiettivi, che pure possono essere esplicitati, risultano meno importanti delle procedure messe in atto nel lavoro che coinvolge il docente e gli alunni.

Ad esempio, se l'insegnante ha intenzione di lavorare sulle competenze di decentramento, ciò che più conta è l'adozione di procedure in grado di sviluppare questa capacità, come ad esempio la narrazione (Batini, Del Sarto, 2005; 2007; Giusti, Batini, Del Sarto, 2007). Quest'ultima sarà praticata a partire dall'esperienza degli alunni per giungere infine ad una loro autovalutazione dei processi svolti.

In questo caso non si parla più di unità didattica, bensì di progetto didattico: "una sequenza di operazioni in cui siano identificabili il tema, i materiali, le attività, il ruolo dell'insegnante, le modalità di lavoro degli allievi" (Persi, p. 117). Non si parla, all'interno del progetto didattico, di valutazione, se non nella forma dell'autovalutazione, ovvero della documentazione dei processi al fine di riflettere sulla costruzione delle competenze.

Questo tipo di programmazione può andare a integrare una programmazione per obiettivi, o anche, lo stiamo per vedere, una programmazione per sfondo culturale. Essa può avere l'importante compito di regolare e tenere sotto controllo l'adozione casuale e, appunto, non programmata, di singole attività alle quali si attribuiscono un significato e un valore interculturale (brainstorming, narrazioni, lavori di gruppo, giochi di ruolo). Essa, inoltre, aiuta a smitizzare i paradigmi quantitativi della valutazione per aiutarci a focalizzare la centralità, in ambito educativo, dei paradigmi qualitativi, fondati sulla partecipazione attiva del valutatore al processo di valutazione e, quindi, sull'osservazione, l'inchiesta, la ricerca.

Uno sfondo integratore interculturale

Il concetto di sfondo integratore nasce nell'ambito del modello didattico centrato sullo sviluppo dei talenti personali e si presta molto bene anche allo sviluppo di processi cognitivi superiori. In una scuola che mette al centro il soggetto con le sue intelligenze multiple e la sua capacità di apprendere nel contesto, la programmazione tiene conto di sfondi integratori comuni, veri e propri "metacontesti" (D'Ignazi, 2004, p. 138), all'interno dei quali prendono rilievo attività diversificate che gli alunni possono scegliere a seconda dei loro bisogni.

È difficile pensare ad una scuola che costruisce il suo curricolo esclusivamente secondo il modello dei talenti personali e, quindi, con la programmazione per sfondi integratori. Eppure si deve pensare che "La programmazione per sfondi integratori, non considerando il processo educativo frazionato in aree separate, risulta efficace, oltre che nell'espressione di talenti, in contesti multiculturali o in cui siano presenti soggetti con profili cognitivi molto diversi" (Ibidem, p. 139). Si tratta quindi di una risorsa importante, da utilizzare almeno nella costruzione di laboratori capaci di coinvolgere intere scuole, in verticale e in orizzontale (ad esempio, nel caso degli istituti comprensivi, dall'infanzia alla secondaria di I grado, o, nel caso di poli di scuole secondarie, Istituti Tecnici e licei), aggregando intorno ad una medesima area tematica o ad un campo di attività (ad esempio: la musica hip hop, il teatro di narrazione...), tutti i membri di una organizzazione scolastica. Ciò favorirebbe il lavoro in una logica di:

- empowerment, poiché tutti avrebbero la possibilità di scegliere se utilizzare o meno la risorsa laboratorio,
- interazione, poiché i ragazzi e le ragazze attiverebbero modalità comunicative consone ai loro modelli culturali;
- convenzione, perché l'utilizzo dei laboratori sarebbe regolato da una specifica normativa da negoziare preliminarmente con gli alunni;
- pluralità, perché ciascuno avrebbe la possibilità di esprimere se stesso e quindi incon-

NUOVE COMPETENZE PER LA SCUOLA E DIDATTICA ORIENTATIVA

trare l'altro a seconda delle proprie modalità comunicative.

All'interno di un modello fondato sui talenti individuali e quindi sulla personalizzazione non sono prevedibili gli esiti, anche se si può parlare, alla fine del processo, del raggiungimento di obiettivi. La valutazione può quindi consistere in una verifica iniziale e una valutazione finale dell'esperienza attraverso la raccolta della documentazione del percorso (diario di bordo) e una riflessione sul suo significato formativo.

LE PROCEDURE DIDATTICHE: APPRENDERE CON GLI ALUNNI

Infine, arriviamo in aula, laddove l'insegnante lavora ogni giorno per costruire i nuovi cittadini. Ragionando ancora all'interno della logica proposta, che dai modelli didattici discende verso le tecniche di programmazione e le procedure didattiche, vediamo ora queste ultime. È importante comprendere che non si può partire da qui, dall'adozione di strumenti operativi, senza riuscire a programmare poi le attività, ovvero senza esplicitare la loro intenzionalità educativa. Ma deve essere altrettanto naturale che non è possibile innovare il sistema scolastico senza passare attraverso una revisione del modo di vivere dentro la classe e dentro la scuola.

Strumenti di partecipazione: la centralità della relazione

La lezione, di per sé, non presenta una grande valenza interculturale e non valorizza i singoli soggetti, anche se è di gran lunga la pratica didattica più attuata nella scuola italiana. Tra i suoi limiti si segnalano almeno (Batini, 2005, p. 85):

- è possibile veicolare soltanto nozioni, concetti e principi secondo un'ottica di tipo trasmissivo;
- l'apprendimento si basa su modelli di tipo normativo e non sull'esperienza;
- l'attenzione da parte dei discenti (che hanno un ruolo paragonabile a quello di un vero e proprio "pubblico"), ha una durata limitata e dunque scende rapidamente;
- il docente ha pochi feedback in quanto non è in condizione di monitorare l'apprendimento.

Tutto questo accade mentre gli studi sulla metacognizione, le teorie costruttiviste, i paradigmi autobiografici e narrativi, le ultime frontiere della didattica spingono in direzione di un apprendimento nel quale al centro non vi sia più l'insegnante e l'insegnamento, ma piuttosto gli allievi e l'apprendimento: "Cambia il ruolo del docente che, in questo nuovo modello, diventa il regista del processo apprenditivo. Occorre che il modello di insegnamento-apprendimento passi da un modello individualistico e competitivo ad uno di tipo collaborativo e democratico" (Ibidem, p. 85).

Sottolineare l'importanza dell'ascolto e del dialogo all'interno del processo educativo significa privilegiare una concezione problematizzante e non depositaria dell'educazione; equivale a concepire le persone non come dei contenitori da riempire, ma dei soggetti autonomi coi quali stabilire rapporti di reciprocità (Freire, 1971). Questa impostazione, per essere introdotta nella scuola, ha

Apprendimento diretto	**Apprendimento autodiretto**
L'apprendimento diretto dal docente assume che il discente sia sostanzialmente caratterizzato da una personalità dipendente, e che il docente stesso abbia la responsabilità di decidere cosa insegnargli e come insegnarglielo.	L'apprendimento autodiretto assume, al contrario, che con la maturazione l'essere umano cresca nella capacità (e nel bisogno) di autodirigersi e che questa capacità vada coltivata in modo che si sviluppi il più presto possibile.
L'apprendimento diretto dal docente assume che gli studenti siano motivati a imparare dalla prospettiva di ricompense e punizioni esterne.	L'apprendimento autodiretto assume, al contrario, che i discenti siano motivati da fattori endogeni, come il bisogno di stima e di autostima, il desiderio di realizzazione, la voglia di crescere, la soddisfazione di raggiungere dei risultati, l'esigenza di acquisire delle conoscenze specifiche, e la curiosità intellettuale.

"L'apprendimento autodiretto. Una guida per i discenti e per i docenti". Ripreso da Knowles M. S., in: Quaglino G.P., a cura di (2004), p. 4

bisogno di grande consapevolezza da parte degli insegnanti, accompagnata dalla capacità di muoversi attraverso i modelli didattici già diffusi con grande maestria e a tutti i livelli, dalla programmazione (ivi compresa la valutazione) fino all'attività in aula. Quest'ultima dovrà essere condotta prevalentemente con metodologie attive e con strumenti di tipo qualitativo: brainstorming, lezione partecipata, apprendimento cooperativo, lavoro di gruppo, studio di casi, ecc.

Verso una didattica orientativa

Occorre, probabilmente, ripartire da qui, da questa centralità del processo di apprendimento come partecipazione ad una relazione educativa. Senza privarsi della possibilità di intervenire anche nel breve periodo attraverso la sperimentazione di progetti didattici già messi in atto dai colleghi (buone pratiche), è possibile iniziare un percorso di riflessione e messa in discussione del proprio ruolo. Il primo passo è accettare di divenire dei "professionisti riflessivi" (Schön D. A., 1993), che apprendono quotidianamente dalla propria azione e dal confronto con gli alunni, con gli altri membri dell'organizzazione scolastica e con i saperi esperti che è sempre più facile incontrare sulla propria strada grazie all'utilizzo delle nuove tecnologie.

Ma occorre anche costruire una nuova didattica, che possiamo denominare "didattica orienta-

Albino Lucatello, Mondine al lavoro, 1951, carboncino su carta, 61,5 x 71,5 cm

NUOVE COMPETENZE PER LA SCUOLA E DIDATTICA ORIENTATIVA

tiva" che tenga conto di tutto quanto sopra espresso e che abbia, al tempo, presenti le forti necessità orientative (non soltanto in ottica professionale o formativa ma anche esistenziale) delle quali oggi i soggetti hanno bisogno. Questo bisogno postula l'emergenza di competenze da consegnare agli studenti dalle quali la scuola non può esimersi: competenze di scelta, competenze di selezione, competenze di autodirezione, competenze progettuali.

Le caratteristiche che ci aiutano a definire una didattica orientativa:

- la didattica orientativa parte da un'antropologia positiva: tutte le persone hanno risorse per costruire delle competenze e per esercitare un controllo attivo sulla propria esistenza e sui propri processi di sviluppo (si utilizzano pertanto *metodologie didattiche*, come quelle narrative, che consentono ai soggetti di costruirsi competenze orientative generali e di riconoscere le risorse di cui sono portatori), per far conoscere e riconoscere le conoscenze e le competenze man mano che si acquisiscono (il che comporta l'utilizzo di procedure di negoziazione, problematizzazione e di co-costruzione);
- riguarda *tutti i cicli scolastici* in verticale, dalla scuola dell'infanzia fino, almeno, alla scuola secondaria di II grado, ma anche oltre: nell'educazione degli adulti, *nel life long learning*, nella formazione continua, nell'istruzione universitaria;
- è trasversale e transdisciplinare: portatrice di apprendimenti strategici, trasversali, metacognitivi;
- è tesa a *costruire e/o potenziare le risorse della singola persona* in apprendimento, partendo da quelle che sono già in possesso dei soggetti;
- mira a valorizzare ed esplicitare l'*aspetto formativo delle discipline* negli interventi quotidiani in classe e a realizzare percorsi di studio multidisciplinari;
- è supportata da un *progetto dettagliato* del processo di apprendimento e della *aperta dichiarazione delle competenze* in uscita a cui si tende;
- deve essere progettuale, realistica ed operativa: intenzionale, partecipata (coinvolgimento), concreta, operativa, relata alla vita quotidiana dei soggetti ed al loro ambiente di vita;
- è pragmatica e spendibile: valorizza sia il processo che il prodotto, mirando a risultati concreti, visibili, autopercepibili, funzionali ed immediatamente utilizzabili nella vita quotidiana, nella propria esperienza;
- incentiva la riflessione su di sé: vuole generare stimoli, riflessioni, estensioni dell'esperienza personale, capacità di autovalutazione e dunque assunzione di responsabilità;
- è tesa a istituire *continuità* (per un apprendimento significativo) tra i diversi cicli scolastici, sia mediante appositi laboratori di continuità su argomenti interdisciplinari, sia mediante, un apposito tutorato da parte degli studenti degli ultimi anni nei confronti dei giovani in ingresso sia mediante la definizione di curricoli verticali sia mediante apposite lezioni ai ragazzi che si sono iscritti per consentire loro di sperimentare cosa può significare realmente frequentare la scuola in cui si sono iscritti.

L'incisione sulla realtà, la comprensibilità e la verificabilità pratica di una didattica pure complessa, come è questa che abbiamo qui proposto, possono costituire un nuovo significato per la scuola e per l'apprendimento, facilitando così un rinnovamento nell'auspicio di nuove forme, più piene e reali di cittadinanza.

BIBLIOGRAFIA

Baldacci M., (a cura di), *I modelli della didattica*, Roma, Carocci, 2004.

Baricco A., *I barbari. Saggio sulla mutazione*, Roma, Fandango, 2006.

Batini F., *Scrivere il futuro. Sulla progettazione in formazione*, Empoli, Ibiskos, 2002.

Batini F., *"Lezione partecipata"* in: Batini F., Capecchi G., (a cura di), pp. 83-95, 2005.

Batini F., Capecchi G., (a cura di), *Strumenti di partecipazione*, Trento, Erickson, 2005.

Batini F. Del Sarto G., *Narrazioni di narrazioni*, Trento, Erickson, 2005.

Batini F, (a cura di), *Manuale per orientatori*, Trento, Erickson, 2005.

Batini F, (a cura di), *Apprendere è un diritto*, Pisa, ETS, 2006.

Batini F., Pastorelli L., *L'orientamento allo specchio*, Lecce, Pensa Multimedia, 2007.

Batini F., (a cura di), *Narrazione ed empowerment*, numero monografico di M@gma – Analisi Qualitativa, Arezzo, Zona, 2007.

Batini F. Del Sarto G., *Raccontare storie*, Roma, Carocci, 2007.

Di Francesco G., (a cura di), *Unità capitalizzabili e crediti formativi. Metodologie e strumenti di lavoro e I repertori sperimentali*, Milano, Franco Angeli, 1998.

D'Ignazi P., *"Il modello dei talenti personali", 2004*. In: Baldacci M., (a cura di), pp. 125-53, 2004.

Ellerani P., *"Rubriche e valutazione autentica", 2004*. In Voci della Scuola 2004, Tecnodid, pp. 457-469.

Freire P., *La pedagogia degli oppressi*, Milano, Mondadori, 1971.

Gardner H., *Formae mentis*, Milano, Feltrinelli, 1987.

Giusti S., *"L'ascolto attivo"*. In: Batini F., Capecchi G., (a cura di), pp. 35-41, 2005.

Giusti S., *Linea meridiana. Editoria, critica, scuola e letteratura*, Milano, Unicopli, 2005.

Giusti S., Batini F., Del Sarto G., *Narrazione e invenzione. Manuale di lettura e scrittura creativa*, Trento, Erickson, 2007.

Gordon T., *Insegnanti efficaci*, Firenze, Giunti e Lisciani, 1991.

Guasti L., "Curriculum o Piani di Studio?", 2004. In: *Voci della Scuola 2004*, Tecnodid, pp. 109-117.

Mantegazza R., (a cura di), *Per una pedagogia narrativa*, Bologna, Emi, 1996.

Mantovani G., *L'elefante invisibile*, Firenze, Giunti, 1998.

Marmocchi P., Dall'Aglio C., Zannini M., *Educare le life skills. Come promuovere le abilità psico-sociali e affettive secondo l'organizzazione Mondiale della Sanità*, Trento, Erickson, 2004.

Morin E., *La testa ben fatta*, Milano, Cortina, 2000.

Persi R., *"Il modello dei processi cognitivi superiori", 2004*. In: Baldacci M., (a cura di), pp. 97-123, 2004.

Quaglino G. P., (a cura di), *Autoformazione. Autonomia e responsabilità per la formazione di sé nell'età adulta*, Milano, Cortina, 2004.

Rogers C., *Libertà nell'apprendimento*, Firenze, Giunti e Barbera, 1973.

Schön D.A., *Il professionista riflessivo*, Roma. Dedalo, 1993.

Scurati C., *"Il curricolo: costruzione e problemi", 2002*. In: Cambi F., (a cura di), pp. 45-66, 2002.

Todorov T., *La Littérature en péril*, Paris, Flammarion, 2007.

Federico Batini
Direttore di Pratika
Università di Firenze

Simone Giusti
Direttore l'"Altra Città"
Grosseto

L'OCCASIONE DELLA SCELTA

UN PERCORSO DI ORIENTAMENTO NARRATIVO PER LA TERZA AREA DEGLI ISTITUTI PROFESSIONALI

Gabriella Papponi Morelli, Simone Giusti

È opportuno che il problema della scelta diventi, in ambito educativo, occasione di apprendimento e di elaborazione di percorsi e prodotti didattici per lo sviluppo personale

LA SCELTA: DA PROBLEMA A RISORSA EDUCATIVA

Il tema della scelta è tra i più sentiti e dibattuti all'interno del contesto scolastico, con il rischio sempre evidente che dall'attuale concezione educativo-formativa dell'orientamento (Alberici A., 2005, p. 12) si torni, o si rimanga, ad approcci diagnostici-attitudinali e che, soprattutto, si focalizzi l'attenzione sulla scelta in quanto problema della scuola, della famiglia e dell'alunno come soggetti inadeguati a fronteggiare il momento del cambiamento (il passaggio da un ciclo ad un altro, la scelta di un percorso complementare o aggiuntivo, il cambio di scuola o l'uscita verso il mondo del lavoro).

Se è vero che i momenti di crisi, da intendersi nel suo significato etimologico di "transizione"), sono vissuti in maniera sempre più drastica e preoccupata, è anche vero che tra i compiti della scuola e dell'intero sistema della formazione, troviamo proprio lo sviluppo di quelle competenze di scelta con le quali le persone possano fronteggiare i loro problemi e assumersi dunque il ruolo di cittadini consapevoli. L'educazione alla scelta è alle fondamenta non solo dell'orientamento inteso come strumento di *empowerment,* ovvero come tentativo di "mettere la persona nella condizione di prendere coscienza di sé e di far fronte alle mutevoli esigenze della vita, con il duplice obiettivo di contribuire al progresso della società e di raggiungere il pieno sviluppo della persona" (Batini F., 2006), ma anche, in generale del processo educativo. Le competenze trasversali che ogni formatore intende sviluppare all'interno dei corsi di formazione professionale: diagnosticare, relazionarsi, affrontare, trovano una perfetta corrispondenza nelle *life skills* indicate dall'OMS. Si tratta di competenze sociali e relazionali che permettono ai ragazzi di affrontare in modo efficace le esigenze della vita quotidiana, rapportandosi con fiducia a se stessi, agli altri e alla comunità, tra cui spicca la capacità di prendere decisioni (*decision making*). Saper decidere in modo consapevole e costruttivo nelle diverse situazioni e contesti di vita, saper elaborare in modo attivo il processo decisionale possono avere implicazioni positive sulla salute, attraverso una valutazione delle diverse opzioni e delle conseguenze che esse implicano.

È dunque opportuno che il problema della scelta diventi, in ambito educativo, occasione di apprendimento e di elaborazione di percorsi e prodotti didattici per lo sviluppo personale. Questo è possibile in particolar modo per le scelte che devono esser fatte all'interno del contesto scolastico, come ad esempio nel caso della partecipazione a specifici progetti, l'individuazione di un'azienda per lo stage, di una meta per il viaggio di istruzione. In questo senso gli Istituti Professionali offrono molti appigli e stimoli per attivare percorsi di orientamento tesi non tanto e non solo ad accompagnare la scelta, quanto semmai a utilizzarne il suo implicito valore formativo: la scelta dell'indirizzo, la "seconda area", la scelta di proseguire gli studi dopo il diploma di qualifica al terzo anno, la scelta della microspecializzazione, "terza area" o area professionalizzante, al quarto anno.

In questo caso ci soffermeremo sull'individuazione della terza area, detta anche area professionalizzante, che va a integrare il corso del biennio post-qualifica, le classi IV e V dell'Istituto Professionale, e pertanto costituisce tempo-scuola a tutti gli effetti, concorrendo alla valutazione degli alunni in sede di scrutinio finale e di ammissione all'esame di stato. Si tratta solitamente di corsi che debbono fornire una specifica professionalità, facendo ricorso a docenti esterni alla scuola con professionalità specifiche, a docenti interni particolarmente competenti e con esperienze professionali maturate nel mondo del lavoro e attivando forme di collaborazione con aziende, enti o soggetti del terzo settore. All'attività di aula si affianca uno stage in azienda.

Ad un certo punto del corso di

studi, quindi, durante la classe quarta dell'Istituto Professionale, al primo anno del biennio post-qualifica, gli alunni sono invitati a decidere tra diversi corsi di specializzazione che comportano il contatto con docenti esterni e, soprattutto, con specifici contesti professionali. Tale scelta comporta l'adesione ad un progetto formativo che sta diventando sempre più progetto professionale, ma comporta anche il distacco dal gruppo-classe e la costituzione di nuovi gruppi. Si tratta quindi di un momento ideale per avviare una riflessione sull'intero progetto formativo e sul percorso svolto, tenendo conto sia dell'area delle competenze sia di quelle, in questo caso più interessanti, dei valori e degli interessi.

LA METODOLOGIA: L'ORIENTAMENTO NARRATIVO

Muovendo dalle acquisizioni del costruttivismo e della psicologia culturale di Bruner, quindi dalla rivalutazione del pensiero narrativo e in generale dall'avanzata delle metodologie qualitative in ambito educativo e tenendo conto delle mutate condizioni dello scenario socioeconomico in cui gli individui si muovono (caratterizzato da crescente complessità, instabilità e frantumazione identitaria), un gruppo di esperti di orientamento ha elaborato a partire dalla fine degli anni '90 una metodologia e degli strumenti che si identificano con l'efficace etichetta "orientamento narrativo" (Batini, F., 2005, pp. 207-227).

Alla base della metodologia troviamo appunto il concetto di narrazione in quanto processo cognitivo attraverso il quale la persona (ma anche la comunità) struttura la propria identità. *"Ognuno di noi è prima di tutto il risultato della propria storia: siamo «disposti» lungo un percorso cronologico, impossibilitati e incapaci di prescindere dal tempo. Noi creiamo immagini mentali di noi stessi, degli altri, dei contesti in cui viviamo, delle dinamiche relazionali, e su di loro basiamo le nostre strategie relazionali/sociali che si dispongono, appunto, nel tempo. Questa stratificazione progressiva di immagini e di rappresentazioni che ci costruiamo, chiede senza dubbio un supporto alla memoria. La*

Albino Lucatello, Carbonaio, 1952, carboncino su carta, 80 x 60 cm

memoria quindi si nutre di narrazioni: quelle che facciamo a noi stessi, quelle che facciamo su di noi agli altri e nelle normali interazioni (narrative anch'esse). E le narrazioni, come è stato ampiamente dimostrato, strutturano l'identità culturale, sociale e, di riflesso, personale, ponendo le basi dell'identità professionale". (Ibidem, pp. 208-9).

L'orientamento narrativo, dunque, attraverso specifici percorsi di lavoro di gruppo, ma anche con colloqui individuali, permette di attuare un processo durante il quale i ragazzi hanno la possibilità di intervenire sulla propria identità, sull'autoefficacia, sull'immagine di sé nei differenti contesti e, inoltre, possono acquisire competenze progettuali a partire dall'utilizzo di materiali propri, provenienti cioè da attribuzioni di significato e da sistemi di valori che sono propri esclusivamente del soggetto in apprendimento. L'orientatore è un facilitatore dell'apprendimento che attraverso gli strumenti tipici della relazione d'aiuto e del lavoro di gruppo, integrate con specifiche competenze narrative, narratologia, scrittura creativa, pensiero narrativo, innesca e gestisce situazioni in cui gli alunni sono messi in condizione di "testualizzare" le proprie costruzioni di significato in racconti, poesie, fotografie, collage, filmati.

I testi, di qualunque tipo essi siano, "hanno una duplice funzione, cioè quella di consentire al soggetto un punto di vista particolare sulla realtà e quella di testualizzare la realtà così come essi la osservano, senza per questo irrigidire copioni e interpretazioni. La peculiarità di un soggetto viene intesa come un corpus significativo che una volta testualizzato, assume un rapporto sempre più o meno stabile con un particolare contesto e rende possibile al soggetto l'autointerpretazione e la lettura di quel medesimo contesto, ma al contempo apre al possibile delle altre interpretazioni" (Batini F., Del Sarto G., 2005, p. 41). La testualizzazione in qualche modo mette a fuoco il nostro smarrimento, il disorientamento o straniamento, poiché costringe a confrontarsi con un punto di vista in movimento, che può agire in varie direzioni nel tempo e nello spazio, nel reale e nel possibile, ma che nel momento che viene bloccato diviene in qualche modo soggetto esso stesso ad interpretazioni, attribuzioni ulteriori di senso. Da questa sensazione iniziale è possibile far scaturire ulteriori narrazioni, tirar giù dei progetti, può delinearsi un percorso per il possibile, nel quale l'incertezza divenga sempre più potenzialità e l'ansia si trasformi in speranza, "sospesi in quel magico equilibrio tra riduzione dell'ansia da incertezza e apertura al possibile" (Ibidem, p. 42).

IL PERCORSO[1]

Il percorso che di seguito proponiamo è stato sperimentato su dodici classi quarte di un Istituto Professionale di Stato, appartenenti a quattro differenti indirizzi: Alberghiero, Turistico, Informatico-Aziendale e Grafico. Per ciascun indirizzo i ragazzi erano chiamati a scegliere tra un minimo di due a un massimo di quattro microspecializzazioni.

Gli obiettivi specifici che la scuola ha indicato per la realizzazione del progetto sono:

- sviluppare negli alunni la consapevolezza dei propri interessi, capacità e attitudini;
- acquisire consapevolezza del percorso formativo e delle capacità fin qui acquisite;
- diminuire il livello di ansia e le possibilità di conflitto dovute alla scelta.

Quest'ultimo obiettivo merita una specifica segnalazione, poiché tenta di contrastare uno dei fenomeni più tipici e spesso nascosti relativi alla necessità di operare delle scelte nel contesto scolastico. Gli studenti, infatti, quando non sono preparati a gestire le crisi vedono nella presenza di più opzioni una minaccia e possono per questo sorgere dinamiche di gruppo di difficile gestione. Le tensioni sono poi aggravate dal fatto che, nel caso della scelta della microspecializzazione, non è sempre possibile rispettare le decisioni dei ragazzi e si può rendere necessario fare spostamenti e quindi intraprendere una ulteriore negoziazione.

Per raggiungere questo particolare obiettivo, dunque, si è preferito separare nettamente il ruolo dell'orientatore da quello del docente, in modo tale da evi-

[1] *Il progetto che si propone in questo paragrafo è stato elaborato dall'agenzia formativa L'Altra Città ed è stato gestito dalla cooperativa sociale Portaperta presso l'Istituto Professionale di Stato "L. Einaudi" di Grosseto. Gli orientatori che hanno effettuato gli interventi nelle classi sono Simone Giusti, Fabio Pietro Corti, Laura Fumi e Federica Gottardo.*

tare che il percorso di orientamento venisse percepito come un processo di selezione, nel tentativo di trasformare quello che molti percepiscono come un problema da gestire in una risorsa da utilizzare. Il percorso, quindi, è stato articolato in maniera da collocare il momento cruciale della scelta e dell'assegnazione degli alunni alle microspecializzazioni e prima della conclusione del progetto.

Per quel che riguarda il lavoro sugli altri obiettivi, si è proceduto, come di seguito indicato nelle schede di dettaglio, attraverso attività individuali e di gruppo che hanno comportato una continua lettura, elaborazione e rilettura di testi narrativi che, dopo la terza giornata, sono confluiti in un prodotto dalle caratteristiche molto particolari: un dvd realizzato da uno degli orientatori,[2] che è divenuto il principale strumento per le attività della quarta giornata.

Il dvd è stato concepito come una vera e propria mostra multimediale dei prodotti realizzati individualmente e in gruppo dagli utenti del percorso di orientamento, affiancati dai materiali utilizzati per facilitare la narrazione (brani, filmati) e dallo stesso progetto di orientamento. Schede, fotolinguaggi, racconti e cartelloni sono stati:

1) fotografati e archiviati in formato elettronico;
2) montati in filmati (uno per ogni giornata più uno con i cartelloni riassuntivi) con l'accompagnamento di una colonna sonora fatta di canzoni pop e rock scelte dai ragazzi stessi;
3) allestiti in forma ipermediale secondo una disposizione narrativa: la schermata iniziale del dvd mostra tutti i materiali disposti dentro le tre giornate, in modo da consentire all'orientatore di viaggiare nel tempo dentro i materiali e di proporne ai ragazzi una nuova lettura.

Di fatto, il prodotto si configura come una ulteriore testualizzazione delle costruzioni di senso operate dai ragazzi, i quali possono così rivedersi sotto un punto di vista diverso. Va specificato che i materiali così osservati risultano anonimi (ciascuno può riconoscersi e cercarsi e nel cercare se stesso osserva quindi tutti gli altri) e in qualche modo corali.

Questo tipo di prodotto garantisce che i ragazzi non escano dal percorso frustrati o demotivati ma che anzi abbiano la possibilità, anche coloro che, come normalmente accade, non partecipano attivamente a tutte le attività, di rivedere il percorso fatto in maniera positiva. I ragazzi hanno l'occasione di sentirsi valorizzati: le loro storie sono state comunque ascoltate.

Albino Lucatello, Paesaggio a Portosecco, 1957, olio su tela, 75 x 55 cm

[2] *Il dvd è stato progettato e realizzato da Fabio Pietro Corti, formatore multimediale esperto in tecniche di animazione.*

L'OCCASIONE DELLA SCELTA

I giornata: Valori e attitudini

Attività	Tempi	Obiettivi didattici e modalità di somministrazione Valutazione
Lettura di Bukowski, Factotum, episodio dell'Ufficio di collocamento	30 min	Presentazione. Per sottolineare la centralità della narrazione all'interno del percorso e per dare da subito un taglio apparentemente 'pratico' e operativo si presenta ai ragazzi un brano che parla di lavoro in un linguaggio diretto e crudo (dal romanzo Factotum di Charles Bukowski).
Il cartoncino di Hank	1,5 ora	Conoscenza reciproca, rimotivazione al lavoro su se stessi e al lavoro di gruppo, focalizzazione dell'attenzione sul futuro come ipotesi aperta. Riflessione sulle proprie motivazioni e aspirazioni. Si distribuisce una scheda agli allievi invitandoli a scrivere il tipo di lavoro o attività per la quale abbandonerebbero immediatamente ciò che stanno facendo. Il termine attività va inteso in senso ampio: ogni attività è ammessa, anche stare nudi sulla spiaggia dieci ore al giorno…, purché venga poi descritta nella scheda. Il foglio viene diviso in quattro campi: denominazione dell'attività, descrizione dei ruoli e mansioni, tempo quotidiano o settimanale di lavoro, durata. La spiegazione, proprio a partire da esempi assurdi e divertenti come "stare nudi sulla spiaggia", è l'occasione per illustrare i concetti di mansione e di ruolo. Il docente raccoglie le schede e le legge una alla volta, chiamando a sottoscriverle tutti coloro che sono disposti ad accettare l'offerta di lavoro. Ogni "chiamata" è occasione di dialogo e dibattito su alcuni aspetti relativi alla scelta.
Cosa conta per me nella vita	40 min.	Si spiega come si fa un brainstorming e a cosa serve, e i diversi ambiti in cui può essere utilizzato nella loro vita e nel loro futuro di studio e di lavoro. Si conduce quindi un brainstorming sul tema "cosa è importante nella vita per me". Dalla lavagna ogni ragazzo sceglie poi i 5-6 valori che preferisce e li mette in gerarchia su un foglio. Poi dalle riviste può ritagliare le immagini che vuole associare ad ogni singolo valore. Restituzione e commento in gruppo, con particolare attenzione al rapporto tra valore e vincolo. Per limite si intende infatti sia la condizione soggettiva della vita privata (carico familiare, distanza possibile dal luogo del lavoro, tempi da dedicare all'attività lavorativa, eventuali problemi fisici, ecc.), sia la necessità di corrispondenza fra i propri valori e il lavoro. Nella costruzione del proprio progetto professionale ogni persona deve tenere in considerazione le risorse che intende destinare al lavoro e i limiti entro i quali realizzare la propria vita lavorativa futura. L'orientatore deve facilitare nei soggetti il riconoscimento dei propri valori e vincoli in modo da trasformarli in un bagaglio di risorse: l'obiettivo è quello di orientare ogni persona alla ricerca di un percorso professionale compatibile con la propria situazione.
Conclusione	20 min	Lettura di un altro brano da Factotum. Feedback finale per valutare risposta dell'aula, interesse suscitato
Foto dal futuro[3]	1,5/ 2 ore	Il lavoro si pone come obiettivo generale quello di riflettere sulla sfera progettuale dell'individuo, sulla natura e consapevolezza del suo "pensiero prospettico". Questo esercizio è stato utilizzato più volte per introdurre proprio il lavoro sul futuro. L'esercizio si divide in tre parti. La prima di queste deve necessariamente essere un lavoro individuale, ed è chiamata "foto dal futuro". Si tratta di un esercizio da noi già descritto, e che ha dato nome ad un volume dedicato sempre all'orientamento narrativo (Batini, Zaccaria, 2002). L'esercizio ha delle varianti in base all'età e alla tipologia dell'Istituto scolastico. Ad esempio se si pone ad alunni degli ultimi anni di un professionale il testo della consegna sarà questo: "Immagina di trovarti fra cinque anni nel contesto

[3] *La scheda rielabora un esercizio che ha una lunga storia e grande fortuna, a partire dal progetto Foto dal futuro* (Batini F., Zaccaria R., 2002). Si veda Batini F., Del Sarto G. (2005), p. 101.

II Giornata: Il futuro

Attività	Tempi	Obiettivi didattici e modalità di somministrazione Valutazione
		lavorativo desiderato. Improvvisamente un tuo collega o un estraneo ti scatta un'istantanea. Prova a descrivere, anche nei particolari, la foto, facendo attenzione all'ambiente, all'abbigliamento, a tutto ciò che è degno di nota. Poi metti in 'movimento' la foto descrivendo quello che accade nei minuti o ore immediatamente successive allo scatto." Risulta evidente che se sottoposto ad alunni di prima superiore, per fare un esempio, non si potrà parlare di cinque anni e di contesto professionale allo stesso modo. Ma l'esercizio si può immaginare proiettato in avanti di dieci anni, invitando i ragazzi a lasciar andare la fantasia. Il formatore poi passerà, prima di leggere gli elaborati, alla seconda parte. Il formatore premetterà che (come nelle favole) per "volere superiore" è loro concesso in questo momento, e solo in questo momento, la possibilità di vedere il loro futuro, e sottoporrà ai ragazzi una scheda simile a questa: **SIAMO TRA 5 ANNI ESATTI** Cosa faccio e/o cosa ho fatto **per me** • .... • .... Cosa faccio e/o cosa ho fatto **per gli altri** • .... • .... Quali **attività professionali** sto portando avanti? 1. .... 2. .... 3. .... Dove, perché, come sono vestita/o, chi c'è con me, …? • .... Insieme a questa scheda si può consegnare anche quest'altra che, sulla scorta di Sacks, permette di ampliare l'indagine e l'autoanalisi della percezione del futuro che i ragazzi hanno: *Nello svolgimento del mio lavoro.....* *E NON SOLO…* *L'avvenire mi appare…* *Qualche anno fa, io…* *Tra qualche anno io…* *Verrà un giorno in cui…* *Quando sarò più anziana/o* *Mi riesce sempre meglio di…* *In effetti sto dedicando molto tempo a….* *Dovrei dedicarmi di più a….* Queste schede sono, in ogni modo, esemplificative. Vanno bene anche altri esercizi, pure da noi proposti altrove, che prendano in considerazione la sfera delle aspirazioni, dei sogni e dei progetti.

Attività	Tempi	Obiettivi didattici e modalità di somministrazione Valutazione
		Alla fine degli esercizi il formatore chiederà di leggere il primo lavoro e, dopo aver diviso la classe in gruppi di lavoro, chiederà di svolgere una di queste attività (è il formatore stesso che deve scegliere): - sintesi del lavoro di tutti in un cartellone, scrivendo e/o disegnando ciascuno una cosa che l’ha colpito del lavoro di ognuno degli altri componenti il gruppo e perché; sintesi da svolgersi in forma scritta e che poi deve essere relazionata da un esponente di ogni gruppo a tutta la classe. Tale lavoro deve prendere in considerazione le cose scritte da ciascun elemento del gruppo. Attorno a queste il gruppo deve elaborare una proposta operativa perché possa essere possibile per il compagno raggiungere almeno uno degli obiettivi o delle aspirazioni che lui ha, anche implicitamente, raccontato.
Atterraggio di emergenza	45 min.	Esercizio sulla decisione individuale e di gruppo. Si propone anche in questo caso un gioco diffuso, che può essere sostituito con altri analoghi: Siete passeggeri di un aereo da turismo partito da Rio de Janeiro per raggiungere Leticia, un piccolo villaggio nel cuore della foresta amazzonica al confine tra Brasile, Colombia e Perù. Noie meccaniche vi hanno obbligato ad un atterraggio di emergenza in una zona della foresta a circa 200 km sud-est del punto di arrivo. Durante l’atterraggio, la maggior parte delle attrezzature di bordo sono state danneggiate. Siete in piena foresta amazzonica ed è praticamente impossibile che qualcuno giunga in vostro soccorso. L’unico modo per sopravvivere è raggiungere Leticia. Dovete quindi scegliere l’equipaggiamento indispensabile per questo viaggio di 200 km. Troverete nella pagina seguente 15 articoli dell’equipaggiamento ancora in buono stato dopo l’atterraggio. Il vostro compito consiste nel disporli in funzione della loro utilità per raggiungere il villaggio. Mettete il n. 1 davanti all’articolo che vi sembra più importante, il numero 2 davanti al seguente e così di seguito fino al n. 15 davanti all’articolo che vi sembra il meno importante. Decisione di gruppo: per arrivare a una decisione, il vostro gruppo dovrà operare il sistema del consenso del gruppo. Ciò significa, nel caso dell’esercizio proposto, che può essere attribuito un numero all’oggetto solo se tutti i partecipanti sono d’accordo per attribuirgli tale numero. Discussione sulle proprie decisioni (e sui valori che le hanno guidate) e sul comportamento del gruppo che ha effettuato la scelta, e sulle dinamiche che sono apparse (leadership, consenso, gregarietà, ecc.).

III giornata: La scelta

Attività	Tempi	Obiettivi didattici e modalità di somministrazione Valutazione
Introduzione	15 min	Si comincia da un approfondito riepilogo. Spiegare bene che dopo aver lavorato attraverso alcuni stimoli sul progetto del futuro e quindi sulla scelta, ora si forniscono delle informazioni relative a dei progetti formativi già strutturati. I ragazzi sono chiamati a chiedere informazioni, a valutare e quindi a motivare le proprie preferenze. Solo alla fine, per conto della scuola, noi chiederemo di esprimere una graduatoria di preferenza delle microspecializzazioni. Sarà molto importante collegarsi continuamente al percorso svolto e agli esercizi che i ragazzi hanno fatto. In particolare, sarà utile far immaginare ai ragazzi, a partire da particolari minuti (ambiente di lavoro, persone, luoghi, oggetti di lavoro, mansioni…), una loro “foto dal futuro”.

Attività	Tempi	Obiettivi didattici e modalità di somministrazione Valutazione
Il gioco degli incipit in gruppo	35 min	Si legge un incipit di questo tipo: “Quando ho iniziato la microspecializzazione in…. era un giorno piovoso. Sono entrato a scuola e per la prima volta mi sono ritrovato a fare qualcosa di nuovo. Non mi sarei mai aspettato che oggi, dopo quasi un anno, …”. I ragazzi lavorando in piccoli gruppi (4-5) devono portare a termine il racconto. Lettura del racconto e discussione sul comportamento del gruppo e sulle dinamiche che sono apparse (leadership, consenso, gregarietà, ecc.).
La scelta del progetto formativo	1 e 30 h	Si illustrano ai ragazzi le schede sui progetti di microspecializzazione da scegliere, spiegando attitudini e competenze che richiedono e che intendono sviluppare. Si cerca di stimolare le domande. Per ogni progetto si procede a effettuare una analisi SWOT. I ragazzi sono invitati a individuare punti di forza, punti di debolezza, opportunità e minacce di ciascun progetto. Alla fine ciascuno sceglie il progetto. I ragazzi sono invitati a motivare la scelta sulla base delle attitudini, delle capacità e degli interessi personali. Si possono utilizzare le “foto dal futuro” elaborate per stimolare il racconto del proprio progetto formativo in relazione al progetto di vita.
Valutazione	40 min	Si discutono con la classe gli obiettivi prefissati. Finalità: supportare la scelta della microspecializzazione (terza area) nelle classi IV degli indirizzi grafico, alberghiero, turistico e aziendale dell’Istituto Professionale. Si tratta di una definizione del proprio progetto formativo: è quindi un momento utile alla riflessione sull’intero progetto e sul percorso fin qui svolto. Alla fine del percorso i ragazzi scelgono quale microspecializzazione portare avanti. Obiettivi specifici: - sviluppare la consapevolezza dei propri interessi, capacità e attitudini; - acquisire consapevolezza del percorso formativo e delle capacità fin qui acquisite; - aumentare le capacità di scelta.

IV Giornata: Il Valore della “Scelta”

Attività	Tempi	Obiettivi didattici e modalità di somministrazione Valutazione
La storia siamo noi	50 min	L’orientatore, con l’ausilio di un computer portatile e di un video-proiettore, mostra agli studenti il materiale del dvd: un prodotto di diffusione costruito con i testi prodotti dai ragazzi. Si fanno vedere essenzialmente i filmati relativi a: Prima Giornata: Cosa conta per me nella vita; Seconda Giornata: Foto dal Futuro; Terza Giornata: Gioco dell’Incipit; Filmato relativo ai cartelloni prodotti durante le attività. Dopo aver osservato i materiali si propone una rilettura delle graduatorie compilate dai ragazzi per la scelta. Si evidenziano le cancelllature, i dubbi e si ricostruiscono le dinamiche con cui gli studenti hanno formulato la loro scelta, cercando di farli riflettere e di accendere un dibattito. Mentre si svolge il dibattito sarebbe utile continuare a vedere, o se lo richiedono gli stessi studenti far vedere loro il resto del materiale; tali materiali possono anche essere utilizzati per far comunque notare che il lavoro di orientamento è un lavoro che si basa su principi solidi e non campati in aria o legati all’improvvisazione e soprattutto pratici e utili, ma legati anche allo stimolo, riflessione e consapevolezza della scelta (sia per la microspecializzazione sia per le scelte future).

L'OCCASIONE DELLA SCELTA

IV Giornata: Il Valore della "Scelta"

Attività	**Tempi**	**Obiettivi didattici e modalità di somministrazione** **Valutazione**
Le mie scelte valgono	15/20 min	Per far ulteriormente ampliare la riflessione sulla scelta si mostra loro una scena tratta dal film "Billy Elliott", episodio della scelta in palestra, dove si torna a riflettere sulla scelta come valore e con il significato che ne consegue.
Gioco dell'incipit	35/45 min	Lettura da Paolo Nori, Spinoza (Einaudi): *"Da piccolo facevo il portiere. Giocavo nella squadra del quartiere dove abitavo, il quartiere Montebello. Portiere degli allievi della Montebello. Allora una volta, ero lì che dovevo rinviare coi piedi, mi sono chiesto improvvisamente Chi me lo fa fare, di rinviare la palla coi piedi?* *C'erano i miei compagni, tutti voltati verso di me, aspettavano tutti che rinviassi la palla coi piedi. C'erano gli avversari, tutti voltati verso di me, aspettavano tutti che rinviassi la palla coi piedi. E io ero lì, la palla in mano, avevo appena fatto una parata, facile, colpo di testa senza forza, dritto fra le mie braccia, ero lì che cercavo di ricordarmi chi me lo faceva fare, a me, di rinviare la palla coi piedi.* *C'erano i panchinari della mia squadra, tutti voltati verso di me, aspettavano tutti che rinviassi la palla coi piedi. C'erano i panchinari della squadra avversaria, tutti voltati verso di me, aspettavano tutti che rinviassi la palla coi piedi. C'era l'allenatore dell'altra squadra, tutto voltato verso di me, aspettava tutto che rinviassi la palla coi piedi. C'era il mio allenatore, gridava Che cavolo fai? Muoviti! Io stavo lì, col pallone in braccio, pensavo, pensavo.* *C'erano i guardalinee, tutti voltati verso di me, aspettavano tutti che rinviassi la palla coi piedi. C'era l'arbitro, tutto voltato verso di me, aspettava tutto che rinviassi la palla coi piedi.* *Poi dopo ha fischiato.* *Punizione a due in area per la squadra avversaria.* *Battono, tirano, gol." […].* Scrittura creativa di gruppo: si dividono in gruppi di 3 o 4 e formulano la storia a partire da questo incipit ("continuate voi la storia"). Alla fine ciascun gruppo legge la storia. L'esercizio ha l'obiettivo di rafforzare la riflessione sulla scelta ma anche di alleggerire il clima e di creare un'atmosfera adeguata a concludere il lavoro.
Conclusione	30 min.	Lettura di L. Carroll, *Alice nel paese delle meraviglie*, episodio del Gatto. Riflessione: se non hai nemmeno idea della tua direzione non importa quale strada prendi… quindi: una minima progettazione delle proprie scelte, non rigida, flessibile, modificabile… comunque serve altrimenti ci si affida al fato…? A partire da questi stimoli si cerca un feedback finale per valutare la risposta dell'aula, l'interesse suscitato.

I PUNTI DI FORZA DELLA METODOLOGIA

In relazione al contesto di utilizzo proposto, la metodologia dell'orientamento narrativo ha presentato i seguenti punti di forza:

- è risultata adeguata al contesto scolastico, sia perché agisce sul gruppo classe, sia perché inserisce nel contesto scolastico una figura di orientatore con competenze principalmente pedagogiche;
- ha messo l'orientatore in grado di instaurare un rapporto positivo con il gruppo classe, poiché si è proposto un lavoro a partire da materiali e strumenti vicini alla cultura di appartenenza degli alunni (che è in gran parte costruita dalle grandi agenzie narrative: tv, cinema, industria musicale ecc.);
- è risultata coerente con le finalità stesse del percorso educativo ed ha quindi affiancato, in un'ottica interdisciplinare, il lavoro del consiglio di classe; in particolare, agendo sull'autoefficacia percepita, quanto ogni soggetto crede alle proprie capacità di attivare risorse cognitive e comportamentali atte ad ottenere i risultati attesi, ha avuto in alcuni casi un forte impatto sulla motivazione e sulle dinamiche di relazione;
- attraverso il lavoro di testualizza-

zione ha consentito di lavorare secondo una logica progettuale e di elaborare dei prodotti che si presentano come dei veri e propri "manufatti del sé e del gruppo".

BIBLIOGRAFIA

Alberici A. (a cura di), *"Introduzione"*, in Batini F. , 2005.

Batini F. (a cura di), *Manuale per orientatori*, Trento, Erickson, 2005.

Batini F. (a cura di), *"L'orientamento narrativo"*, in Batini F., 2005.

Batini F., *"Orientamento e empowerment"*, Quaderni di orientamento, n. 27, 1, 2006.

Batini F., Del Sarto G., *Narrazioni di narrazioni. Orientamento narrativo e progetto di vita*, Trento, Erickson, 2005.

Batini F., Zaccaria R., *Per un orientamento narrativo*, Milano, Franco Angeli, 2000.

Batini F., Zaccaria R., *Foto dal futuro. Orientamento narrativo*, Arezzo, Zona, 2005.

Bruner J., *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Torino, Bollati Boringhieri (ed. or. 1990), 1992.

Falsini A., *"Progetto professionale"*, in Batini F. (a cura di, 2005), 2005.

Smorti A., *Il pensiero narrativo. Costruzione di storie e sviluppo della conoscenza sociale*, Firenze, Giunti, 1994.

Smorti A., *Il sé come testo. Costruzione delle storie e sviluppo della persona*, Firenze, Giunti, 1997.

Gabriella Papponi Morelli
Dirigente scolastico
Istituto Professionale Statale
"L. Einaudi" - Firenze

Simone Giusti
Direttore l'"Altra Città"
Grosseto

Albino Lucatello, Nudo, 1954, olio su faesite, 65 x 104 cm

L'ACCOGLIENZA DELL'ALTRO TRA SCUOLA E SOCIETÀ

L'USO DI MODALITÀ DI DIALOGO AUTENTICO

Elisabetta Damianis

Fare accoglienza nella scuola oggi, significa rimettersi in gioco trasformando la scuola stessa in centro propulsore di cambiamento della società

COSA SI INTENDE PER ACCOGLIENZA

Con la presenza sempre più rilevante degli immigrati a scuola come nella società, il tema dell'accoglienza pare aver assunto un ruolo centrale. Ma bisogna chiedersi che cosa si intende più in generale per accoglienza, chi si accoglie e come si fa ad accogliere.

Il termine accoglienza ha in sé il significato etimologico di contenere, ospitare, ricevere con ampia disposizione d'animo, accettare, approvare. La possibilità di contenere, ospitare, ricevere ed accettare è realizzabile nel momento in cui si crea uno spazio di apertura all'Altro. Posso cioé accogliere qualcuno o ricevere qualcosa nel momento in cui ho spazio per l'ospite e mi apro all'ospite. Normalmente, se riceviamo delle persone a casa nostra cerchiamo di rendere la nostra casa ospitale ovvero abbastanza ordinata, potremmo apparecchiare il tavolo o aggiungere cuscini al divano, potremmo offrire del té ecc., il che significa aver creato uno spazio, che parte da una disponibilità d'animo, verso chi viene a trovarci.

Ma chi è più nel dettaglio l'Altro da accogliere? Come si fa a riconoscere il suo volto? Come si fa a gestire l'inevitabile tensione che nasce nel contatto con l'alterità?[1] In questa frase si condensano i diversi significati dell'immagine dell'Altro. Personalmente identifico tre aspetti fondamentali dell'alterità che vengono contattati nell'atto dell'accogliere e si traducono in tre tipologie di accoglienza: *intrapersonale, interpersonale e transpersonale.* Il primo livello di accoglienza intrapersonale, si svela nella capacità di accogliere le nostre parti interne, il nostro "Altro interno" o Ombra intesa in senso junghiano. Essa è la parte più profonda di noi stessi che non riconosciamo e che temiamo di più. Solo l'accoglienza, il contatto con tale parte o parti permette la realizzazione di quella *coincidentia oppositorum* tra l'Io e l'Ombra o Altro interno che consente la realizzazione del Sè. Solo attraverso il contatto con tale tipologia di alterità avremo lo spazio interno necessario per accogliere l'Altro esterno, lo straniero. In un certo senso avremo ordinato la nostra casa interiore rendendola accogliente per l'ospite. L'Altro interno, se non ascoltato ed accolto viene proiettato esternamente su chi conosciamo poco, sullo straniero, sull'Altro esterno. Si può in tal senso affermare che il nemico-fratello (cfr. Schmitt) è colui che possiede la nostra Ombra. Questa, nelle allegorie popolari viene paragonata all'anima e chi vende la propria anima al diavolo perde la sua ombra. L'Altro è dunque colui che possiede la nostra anima. Egli è diverso ed al contempo simile, vicino, non è estraneo totalmente, ha in sé il duplice aspetto della similitudine, della mimesi e dell'alterità (Simmel). Queste due caratteristiche identificano nell'Altro il capro espiatorio (come afferma Escobar) *"Il cui disordine conferma il nostro ordine, la cui disumanità conferma la nostra umanità, la cui mostruosità conferma la nostra normalità".* Nel rapportarci al nemico così identificato, nel toccare il suo essere altro e simile a noi, acquisiamo coscienza della nostra identità. In questo spazio si realizza il secondo livello di accoglienza interpersonale. A questo stadio, solo l'incontro con il nemico, l'hostis, permette la consapevolezza e la realizzazione di Sé. Questo si collega alla xenitèia, la pratica e il senso di ospitalità: *"Hostis era lo straniero che si presentava, autentico problema all'ospite, all'hospes. E che veniva ospitato, mantenendo integri il suo carattere e i suoi costumi. Nomade ma accolto. Soltanto se ognuno ritrova lo straniero in se stesso, soltanto se l'Altro che parla in noi, l'hostis che abita in noi, è riconosciuto e ascoltato, possiamo essere con lo straniero che viene, autonomo, affrontare il pericolo, dialogare con esso. E riconoscere pericolo e dialogo come*

[1] *Carl Schmitt, filosofo tedesco incarcerato dopo la disfatta della Germania nazista, rispondendo agli alleati vincitori, della sua carriera sotto il regime hitleriano, ci svela (in un saggio composto di meditazioni) il volto dell'Altro riferendosi all'icona del nemico. "Chi posso in generale riconoscere come mio nemico? Evidentemente soltanto colui che mi può mettere in questione. Riconoscendolo come nemico, riconosco ch'egli mi può mettere in questione. E chi può mettermi in questione? Solo io stesso o mio fratello. Ecco l'Altro è mio fratello. L'Altro si rivela fratello mio, e il fratello mio nemico".*

essenziali a noi stessi. Se tace o è messo a tacere lo straniero in noi, con quel problema che ci affronta "da fuori" potremo avere soltanto rapporti di inimicizia [....]. E nessuna comunità tra questi "nomadi" sarà concepibile mai."[2]

L'incontro con il nemico è dunque la più importante occasione di scoperta di sé, egli si rivela amico per eccellenza in tal senso e l'unico reale nemico va forse rintracciato nella profonda paura di guardare in noi stessi e di far luce nella nostra Ombra. Rendersi capaci di guardare in primo luogo il volto dell'Altro interno, e di dialogare empaticamente con esso consente la diminuzione dei meccanismi proiettivi da cui sorgono i pregiudizi e l'astio verso lo straniero-fratello. In tal senso il primo livello di accoglienza intrapersonale ovvero il dialogo autentico, non dialettico ma mirante alla comprensione con noi stessi, permette il secondo livello di accoglienza interpersonale con l'Altro esterno e diviene la base per il terzo livello di accoglienza transpersonale. Tale tipologia di ospitalità connette l'individuo fino a farlo sentire parte di tutto ciò che lo circonda (la comunità, il territorio, il pianeta, la natura, la trascendenza). *"L'uomo non è solo individuo: è persona, cioè un centro di relazioni che si estendono fino ai limiti raggiungibili della sua anima"*[3] Questo concetto di relazione tra l'animo umano (la parte) ed il tutto appare presente un po' in molte tradizioni[4]. I tre livelli di accoglienza intrapersonale verso l'Altro interno, interpersonale con l'Altro esterno, e transpersonale diretta all'Altro trascendente, indicano la possibilità di pace insita nella relazione armoniosa con sé e dunque con il tutto. In questa immagine di interconnessione (inter-essere o inter-dipendenza) il concetto di interno ed esterno pare evaporare, sciogliersi come neve al sole ed è in questo spazio che i tre livelli di alterità qui descritti si uniscono nell'unico archetipo. Scoprire ed accogliere l'Altro in tal senso significa dunque superare quel riduttivo punto d'osservazione che scambia la parte per il tutto, ma rendersi capaci di riconoscere il tutto insito in ogni parte, recuperando la personale capacità di saper farsi piccoli al fine di riuscire ad ammirare la grandezza che ci circonda e che ci appartiene interiormente.

IL CONTESTO SOCIALE: L'ACCOGLIENZA TRA MODERNITÀ E POSTMODERNITÀ

Varcando la soglia del sociale è possibile chiedersi come sia mutato il valore ed il senso dell'accoglienza nel passaggio dalla modernità alla più attuale postmodernità. O meglio come muta il rapporto con se stessi (Altro interno), con gli altri diversi da noi (Altro esterno) e con l'ambiente, la comunità, il pianeta, la trascendenza di cui siamo parte (Altro transpersonale) nella modernità rispetto la postmodernità. Essendo l'argomento molto vasto e difficilmente esauribile in un articolo, mi limiterò ad alcuni brevi cenni che hanno solo l'obiettivo di dare delle tracce del mutamento ancora in atto.

Altro e modernità: Partendo dalla modernità (che si ritiene iniziata con la pace di Westfalia,1648), si identificano grosso modo due fasi fondamentali: quella legata alla centralità dello stato nazione e quella successiva alla perdita di potere dello stato nazione inversamente proporzionale al progressivo dominio del mercato globale e all'aumento sfrenato di tecnicizzazione del mondo. Nella prima fase, che vede al centro il potere dello stato nazione, sussiste ancora, un forte inquadramento di ruoli. L'attore sociale in generale o è un produttore della tipica fabbrica di struttura fordista a organizzazione meccanica con produzione di massa, o un soldato che difende la patria dai nemici. Il produttore, colui che lavora nella catena di montaggio e si sottopone ai rigidi ritmi ed altrettanto rigide regole, ha come obiettivo quello di produrre il più possibile nel minor tempo, sa che in cambio potrà contare per il resto dei suoi giorni sulla fabbrica ed è inquadrato in un ruolo preciso all'interno di essa. Compie un lavoro ripetitivo in cambio di sicurezza per lui e la famiglia, di una garanzia di avere una pensione in futuro, ma anche assistenza sanitaria, sistema edu-

[2] M. Cacciari, *Etica e sapere, Micromega, Almanacco di filosofia,* 1997, p. 71.

[3] R. Panikkar, *"Pace e interculturalità",* ed. Jaca Book 2002, p. 11.

[4] *Da quella indù: il mahatma che significa anima grande capace di amare tutto il prossimo; la saggezza cinese insegna che il saggio è colui il cui cuore è tutto il popolo; la filosofia ermetica sostiene che l'uomo è un mikrotheos: parola greca che indica la divinità interna compendiata nell'uomo, così come l'espressione "l'uomo come mikrokosmos" indica l'uomo come compendio del cosmo. Tutto è in relazione con tutto proclama sia il buddismo (pratityasamutpada) che l'induismo (karma) che il cristianesimo (corpo mistico) e molte altre tradizioni, tra cui quella greca. L'Anima è un centro di relazione armoniosa con sé e dunque con il tutto, disse Aristotele.*

L'ACCOGLIENZA DELL'ALTRO TRA SCUOLA E SOCIETÀ

cativo garantito per i suoi figli ecc. Il soldato anch'esso inquadrato in un ruolo determinato difende tale sicurezza da eventuali incursioni nemiche. Difendendo la nazione, il gruppo in cui egli stesso si identifica, il soldato difende se stesso, la sua famiglia e trova un senso al vivere ed al morire. Nell'analisi simbolica della nazione, egli va a morire per la propria Madre Patria che lo genera, lo nutre, ma che (nel suo volto terrifico) ne richiede anche il sacrificio estremo. Nella salvezza della Madre Patria l'individuo proietta la propria salvezza, traslando su un piano artificiale la sua realtà vitale che da bambino lo aveva legato alla salvezza della madre[5]. All'Io individuale si sostituisce il noi collettivo nazionale. Questa sostanziale perdita dell'individualità identificata nel collettivo nazionale, impedisce o comunque ostacola fortemente la possibilità di individuazione di sé e di espressione dell'autenticità del singolo. In altri termini, preclude il contatto con l'Altro interno ed identifica l'Altro esterno in quanto nemico. L'individuo inserito nel proprio gruppo d'appartenenza nazionale avverte il nemico pubblico (hostis) come se questo fosse il suo nemico personale (inimicus) e su di esso tenderà a scaricare ogni responsabilità di ogni male interno alla collettività. L'Altro esterno non è più dunque un individuo ma diviene un collettivo, una massa informe priva di volto e dunque di identità. *"Quando l'Altro si dissolve nei Molti, la prima cosa da lavare via è il volto. L'Altro (gli Altri) è (sono) ora senza volto. Sono persone ("persona" deriva dall'etrusco phersu che significa maschera, e le maschere nascondono i volti, non li svelano)"*(Bauman, 2001). Gli individui devono (soprattutto in questa fase sociale) confrontarsi con maschere omologanti (classi, stereotipi, gruppi d'appartenenza, nazioni, ecc.) e non più con volti. Così ognuno imparerà a comportarsi sulla base della maschera che ha davanti indossando egli stesso la propria e finendo con identificarsi con essa. La nazione si delinea dunque come collettivo (noi) che si definisce rispetto ad altri collettivi appartenenti a nazioni diverse (essi). Nel suo originario mitologico essa si fonda sull'uccisione del nemico-fratello (Caino e Abele, Romolo e Remo ecc.). Sull'Altro esterno, il nemico, la nazione proietta la propria Ombra e, nell'uccisione del nemico in guerra rigenera i propri confini. L'eroe della patria, il sopravvissuto, il vincitore che ritorna dalla guerra, è colui che ha ucciso lo straniero-fratello colui che possiede la sua Ombra. In tal senso il soldato vittorioso, lascia sul campo assieme al nemico morto, trucidato dalla battaglia, dilaniato nei campi di sterminio, la sua parte più preziosa e non si accorge così di aver ucciso nell'Altro se stesso, la sua anima.

In sintesi, nel contesto della prima modernità, l'Altro interno appare difficilmente contattabile in quanto l'individuo che risulta tendenzialmente identificato con la propria nazione d'appartenenza è costretto ad agire sulla base del ruolo affidatogli; quello esterno s'incarna nella figura del nemico appartenente ad un'altra nazione; l'Altro trascendente si proietta in una fede terrena, secolarizzata, che vede precipitare nell'immanente dell'ideologia nazionalista i simboli un tempo appartenuti al sacro. La nazione, in tale contesto sociale, diviene una trascendenza pratica (E. Nolte). Questa, a differenza della trascendenza mistica, è una totalità che non riesce mai ad essere universale, a rappresentare un senso per tutta l'umanità, e distingue chi vi appartiene, il noi, da chi non vi appartiene, l'essi. È una piccola porzione di totalità elevata a cuore del mondo o dell'universo, è la parte che venera se stessa.

Con la perdita di potere dello stato nazione e l'avvento della globalizzazione, questo triplice rapporto con l'Altro muta. In primo luogo decade l'identificazione dell'Io nel Noi nazionale e mutano i ruoli sociali che risultano sempre meno prestabiliti. A livello relazionale si assiste ad un graduale mutamento. Le relazioni non sono più gestibili sulla base della fissità di ruoli, la coppia rimane unita finché resiste il rapporto e non per dovere, muta l'organizzazione del lavoro. Dal lavoratore dell'impresa fordista, che compie mansioni meccaniche e ripetitive in cambio di sicurezza si passa ad un tipo di organizzazione postfordista. Quest'ultima si caratterizza per una maggiore flessibilità ed il lavoratore diviene sempre più imprenditore di se stesso. La società rigida (fordista) diviene flessibile (postfordismo), il lavoro non è più un diritto del singolo di cui la società deve farsi carico ma un impegno individuale sempre più flessibile ed anche sempre più precario. La progressiva tecnicizzazione del mondo assume una posizione centrale a livello sociale che accompagna il processo di progres-

[5] D. Mazzù, *Violenza, colpa e riparazione. Il circuito della responsabilità e la lotta tra fratelli"* in *"La contesa tra fratelli"* G. M. Chiodi, a cura di, op. cit. p. 187.

siva secolarizzazione o disincanto (Max Weber 1986, 1995). L'individuo inserito in tale contesto aspira in primo luogo alla propria autonomia. Nel senso che tende a sganciarsi sempre più dalle credenze del passato e vuole provare a fare da sé, attraverso le proprie capacità ed in particolare la propria ragione. Ragione e tecnica subentrano alle vecchie ideologie e nazionalismi, il mercato assume su di sé il potere a livello globale. Uno dei capisaldi del pensiero moderno afferma che le proposizioni che non possono essere dimostrate o smentite con i mezzi disponibili all'uomo sono prive di significato e quindi indegne di un discorso serio. Delle cose di cui non si può parlare (afferma Ludwig Wittgenstein) è meglio tacere. In tal modo la modernità (soprattutto in questa seconda fase), rende irrilevante la questione dell'esistenza o inesistenza di Dio ed in tal senso l'uomo mederno vive come se fosse solo nell'universo. Per colmare tale solitudine, vuoto interiore, e per fuggire alla profonda paura di attraversare "la notte oscura dell'anima"[6] si rifugia nella propria razionalità, che ritiene di poter controllare e usare per raggiungere i propri scopi e nel far questo assume una parte interna di sé a dominio del tutto. La razionalità, l'Io in cui mi riconosco, si pone a dominio dell'intero essere. L'Altro interno appare così difficilmente contattabile, il suo limite si identifica nel primato del razionale che domina emotività ed istinti. L'Altro esterno non è più un nemico appartenente ad un'altra nazione ma un competitore nell'arena del mercato globale; egli è considerato solo in quanto mezzo o meglio possibile oggetto di consumo, altrimenti è emarginato. Nella logica merce-denaro-merce chi non può acquistare o vendere rimane escluso. Infine l'Altro transpersonale o trascendente si oggettiva nella fede di un continuo progresso dell'uomo grazie alla scienza ed alla tecnica. Con quest'ultima in particolare innesta un circuito per cui l'uomo che adotta certe tecnologie e certi strumenti non è più l'uomo di prima. La tecnologia si incarna, entra in simbiosi con chi l'ha posta in essere, il suo creatore, e lo muta profondamente, cambia il modo di vedere il mondo, la sua esistenza, il suo significato. A sua volta, l'individuo (soprattutto nella fase di modernità esplosa, si veda in seguito), per rispondere alle richieste di efficienza sempre più pressanti, resiste dando sempre più potere alla parte di sé che può meglio controllare il proprio Io, che diviene così sempre più forte ed espanso. L'uomo sempre più *homo tenologicus* e *oeconomicus* instaura così una spirale perversa nel rapporto individuo/società. Per paura di affrontare se stesso si rifugia nella fede nel progresso, nella tecnica e nel razionale. Il progresso richiede sempre maggiore efficienza. A questa richiesta l'individuo fa fronte attraverso un ulteriore rafforzamento dell'Io, che diviene senza limiti e che genera un'ulteriore richiesta di efficienza e produttività e così via. Al tendenziale dominio del mercato e della tecnica corrisponde dunque un tendenziale dominio della parte dell'Io sull'interezza del Sé. Del razionale che si adatta alle richieste esterne a scapito dell'autenticità dell'essere. In tal senso, l'Io si comporta in modo simile ad un despota che sottomette istinti, emozioni, sentimenti, e soprattutto spiritualità, l'aspetto più profondo e sacro dell'uomo. Ciò di cui l'uomo moderno sente il bisogno, e che emergerà nella post-modernità. Come si vedrà in seguito, nella post-modernità, tale fede nel progresso e nella tecnica legati al dominio del mercato globale, inizierà ad essere posta in discussione e dovrà fare i conti con i propri limiti.

Altro e postmodernità: Nel dibattito sociologico non si considera ancora la modernità un periodo concluso. Autori come Habermas (1987), Giddens (1994), Luhmann (1995), sostengono con varie ragioni, che la modernità, sulle basi delle trasformazioni indicate, continui a svilupparsi, presentandosi semmai come un *progetto incompiuto* rispetto gli ideali illuministici (per Habermas), come *modernità radicale* (per Giddens e Luhmann) in quanto *modernità esplosa* (secondo Touraine). Tuttavia, nel contesto di una tale estremizzazione della modernità, difficilmente penetrabile c'é anche chi come Lyotard (1981), Beck (2000), Touraine (1970), Dahern-dorf (1963) ed altri che colgono i segni del cambiamento le cui tracce si possono scorgere fin dagli inizi degli anni '60. In questo periodo inzia a sorgere la questione ecologica, della sostenibilità ambientale, si comincia in sostanza ad acquisire coscienza che non tutto ciò che è possibile fare tecnicamente sia anche bene farlo in quanto il rischio è la sopravvivenza stessa del pianeta. Da qui la definizione di Beck (2000) *società del rischio o dell'incerta sostenibi-*

[6] *Concetto utilizzato da S. Giovanni della Croce al fine di rappresentare la notte oscura della nostra interiorità.*

L'ACCOGLIENZA DELL'ALTRO TRA SCUOLA E SOCIETÀ

lità della crescente fattibilità (Offe, 1988). Fare i conti con i propri limiti genera un senso di sfiducia verso il sapere scientifico. Ciò contribuirà a produrre quella che viene tecnicamente definita *fine delle grandi narrazioni. Per grandi narrazioni* si intendono univoche spiegazioni del mondo. Nella postmodernità anche l'ultima fede pratica nel progresso viene posta in discussione. Ci si rende conto che l'espansione infinita dell'Io indipendente conduce all'autodistruzione in un contesto sempre più interdipendente ed interconnesso. Il mondo pare più che mai scisso in due parti: da un lato il globo scrutabile, razionalizzato, confutabile ma soprattutto sfruttabile economicamente, e dall'altro l'aspetto vitale, il pianeta, lo spazio a cui ognuno di noi appartiene e senza il quale l'intera umanità rischia la sopravvivenza. Agire attraverso il paradigma dell'indipendenza (fare esclusivamente i propri interessi senza curarsi delle conseguenze più globali) in un contesto tale è inefficace oltre che pericoloso (per tutti e dunque anche per l'individuo agente). Per tale motivo appare sempre più necessario recuperare il rapporto con l'Altro a tutti i livelli. In primo luogo con l'Altro interno o meglio nel rapporto con noi stessi. Sintomatico del mutamento sociale appare dunque il diffondersi del bisogno di autenticità. L'individuo postmoderno più che autonomo mira ad essere autentico, in altri termini spontaneo. Tuttavia in questa fase spesso si confonde l'autenticità dell'essere completo (in contatto con le sue parti interne) con atteggiamenti reattivi di tipo egoico legati più alla nevrosi individuale e collettiva. Chi per abitudine, giorno dopo giorno, indossa una maschera di apparenza al fine di rispondere alle richieste del mercato (efficienza, salute, bellezza), finisce con il pensare di essere quel volto e scorda l'altro che rimane celato anche a se stesso. Questo si riscontra per esempio nella tendenza altrettanto diffusa a confondere i desideri (che appartengono all'ego) con i bisogni profondi. Esempio: si crede di aver bisogno dell'automobile ultimo modello o delle iniezioni di botulino, in realtà il bisogno è spesso celato dal desiderio dell'oggetto; in tal caso il bisogno reale potrebbe essere quello di essere stimato, riconsociuto dagli altri o semplicemente amato. Per essere amati è necessario, fondamentale, possedere quell'automobile? O avere un volto perfetto? Ognuno risponda per se stesso, a volte l'oggetto soddisfa il bisogno, a volte no. Comunque, sta di fatto che soddisfare un desiderio non equivale a soddisfare automaticamente un bisogno. Il rischio di questa confusione è quello di essere eterni insoddisfatti, tendenzialmente depressi nel tentativo (perso in partenza) di riempire un vuoto interiore attraverso l'introiezione bulimica di oggetti esterni. Appare importate dunque non confondere la parte con il tutto ovvero l'Io con il Sé, i desideri con i bisogni. Essere se stessi, essere autentici, passa per il riconoscimento ed il contatto con l'Altro. In primis quello interno. L'Io è la parte in cui mi riconosco tendenzialmente razionale, all'Altro interno appartengono le emozioni, i sentimenti, gli archetipi ecc. Bauman afferma che l'utilità si connette alla ragione ed il valore all'amore. S. Freud sosteneva qualcosa di simile affermando che un essere umano può considerarsi guarito dalla sua nevrosi nel momento in cui impara a fare due cose: a lavorare e ad amare. Attraverso il lavoro egli riesce a scambiare con il suo ambiente ottenendo quanto gli serve per sopravvivere. Questa capacità può essere ricondotta facilmente alle funzioni dell'Io. Nel rafforzare questa parte di sé egli riesce ad essere sempre più efficiente socialmente, e a rendersi sempre più indipendente, a distaccarsi (in senso psicoanalitico) dalla madre che lo aveva nutrito. In tal senso, l'Io è utile all'individuo ma non è l'individuo. L'amore si lega al bisogno di contatto ricercato fin dal momento della nascita (il primo distacco). Tutta la vita dell'individuo può essere riletta come una continua ricerca tra bisogno di distacco, di autonomia (tendenza centrifuga) e quello di contatto (tendenza centripeta). L'amore, l'affettività, il contatto, la relazione toccano aspetti più intimi, il cui luogo si colloca nella struttura più profonda del Sé. Il Sé è relazionale per se stesso, non può formarsi senza la presenza dell'Altro, è per definizione lo spazio dell'uno e del molteplice. Per questo si può affermare che il Sé non è indipendente ma interdipendente ed è interculturale per se stesso. Esso non può ritenersi utile in senso stretto, ma rappresenta ciò che ha valore. Il Sé come l'Altro vale per ciò che é. Rappresenta un fine e mai un mezzo. La riscoperta nella postmodernità del valore della relazione e dell'affettività si riflette nell'agire individuale. La tendenza generale

Albino Lucatello, Tetti di Venezia, 1956, olio su faesite, 90 x 70 cm

pare segnare il passaggio da un'agire legato alla *razionalità strumentale* (Horkheimer e Adorno 1974) ad un agire maggiormente legato ad una 'relazionalità valoriale'. L'individuo postmoderno non agisce esclusivamente con l'obiettivo di massimizzare la sua efficienza ma considera in misura maggiore anche l'aspetto relazionale ed emotivo, considera di più la qualità della vita ed i propri valori. A grandi linee si può affermare che ciò che si distingue per assenza nella modernità, diviene elemento sperato e ricercato nella postmodernità. Ovvero, ci si accorge del valore di ciò che abbiamo solo quando ne avvertiamo l'assenza. Ciò vale per il bisogno di autenticità individuale e relazionale ma anche il bisogno di senso e di trascendenza. Mircea Eliade in tal senso tratta del bisogno di Dio e del sacro proprio nei momenti di ritiro di Dio dal mondo. La postmodernità con le sue enormi contraddizioni appare in sintesi come un'epoca in cui la razionalità si contrappone all'emotività, ovvero l'utilizzo diviene antitesi del valore, il possedere e l'apparire all'essere, l'Io all'Altro. Una fase di forti contraddizioni in cui emerge con forza il conflitto tra elementi che sembrano entrare in contatto dopo molto tempo di separazione e per certi versi di segregazione. Questo aumento di relazionalità a vari livelli, incentivata dal processo di globalizzazione e di centralità dell'informazione, ci trova per molti versi impreparati in quanto da troppo tempo abituati ad un più o meno rigido inquadramento di ruolo. Abbiamo a che fare con un

L'ACCOGLIENZA DELL'ALTRO TRA SCUOLA E SOCIETÀ

incremento improvviso di contatto con l'Altro ovvero con chi, per paura, avevamo per molto tempo tenuto lontano e non sappiamo come trattarlo. Diviene per questo più difficile reggere nel lungo periodo un matrimonio o gestire il dialogo con punti di vista, culture differenti, ma anche diviene più problematica la relazione genitori/figli, insegnanti/alunni, il senso di identità e i ruoli sociali e sessuali vanno in crisi; stanno aumentando i conflitti a tutti i livelli (interpresonali, interetnici, internazionali, ecc.) crescono la solitudine, l'ansia esistenziale, senso di precarietà e l'individualismo. Si potrebbe semplicemente dire che "siamo in crisi", ovvero stiamo passando da un mondo conosciuto (la modernità) ad uno sconosciuto (postmodernità) con tutte le ansie, paure e depressioni che tali passaggi portano con sé, sia per l'individuo che per la società. Per quel che riguarda le relazioni interpersonali ed interculturali si sta assistendo ad una vera e propria rivoluzione che rappresenta senz'altro un cambiamento evolutivo importante, necessario presupposto per una società più libera e creativa, per rapporti umani più gratificanti, costruttivi e consapevoli, per una vita sociale che incarni nel quotidiano i principi democratici della libertà e dell'autodeterminazione, della parità di diritti, della reciprocità. Ma più ci avviciniamo all'Altro, nel mondo globalizzato, più aumentano le dinamiche conflittuali, l'ansia, la paura e da qui il bisogno di riscoprire nuovi canali di comunicazione e di gestione di tali tensioni. Queste si verificano a tutti tre i livelli di alterità considerati: interno a noi, attraverso la maggior importanza attribuita al mondo emotivo ed ai problemi

Albino Lucatello, Orti a Portosecco, 1957, olio su faesite, 117 x 84 cm

connessi con la comprensione e l'espressione di ciò che proviamo legato alla spasmodica ricerca dell'autenticità; esterno, con la più stretta presenza dello straniero, di "colui che mi pone in questione" ma che allarga il mio punto d'osservazione sul mondo. Trascendente con la maggior coscienza di appartenere ad una società e ad un pianeta sempre più legato ed interconnesso e con il bisogno di senso e di divino. Riuscire a negoziare con tali forze, partendo da una comprensione dei personali conflitti interni all'individuo sarà il traguardo auspicabile per l'uomo postmoderno in quanto, come dice il teologo Matthew Fox: *"Vivere e sussistere non dovrebbero essere due cose separate, ma fluire della stessa fonte, che è lo Spirito. Spirito significa vita, e sia la vita che guadagnarsi la vita comportano vivere con profondità. Significato, proposito, allegria e la coscienza di contribuire alla comunità"*.

Creare ponti di dialogo e collaborazione tra queste diverse risorse, va nella direzione di ritrovare l'autenticità perduta, così cara di questi tempi proprio per la sua assenza. Significa recuperare la propria anima lasciata sul campo di battaglia della competizione moderna, attraverso la scoperta del valore dell'alterità e di porsi in un rapporto di inter-indipendenza, con essa. Diventare autentici ha in sé la capacità di saper togliere le maschere (nevrotiche o dettate dai ruoli sociali) che indossiamo ogni giorno e con le quali troppo spesso finiamo con identificarci. Ciò implica un'acquisizione di coscienza e di consapevolezza che si concretizza nella capacità di non dimenticare chi siamo, anche se indossiamo la maschera, di non dimenticare, direbbe C. G. Jung, riferendosi alla trascendenza insita nell'uomo *"il segno della sua provenienza"*.

ACCOGLIERE L'ALTRO A SCUOLA: VERSO UN'EDUCAZIONE INTERCULTURALE, SOSTENIBILE FONDATA SUL DIALOGO AUTENTICO

Da un po' di tempo non si fa che ripetere: *"si deve fare accoglienza a scuola!"*. Certo è che se l'accoglienza si riduce a mero strumento per risolvere il *"problema dello straniero"* è meglio lasciar perdere. L'accoglienza necessita di essere agita e percepita come una manifestazione autentica. Per tale motivo affermo che non esistono 'tecniche' di accoglienza, non si può semplicemente "fare accoglienza". Per fare accoglienza è necessario prima essere accoglienti e questo, come si diceva, ha in sé un lavoro di attiva riflessione su se stessi, sul modo di rapportarsi agli altri e sulla propria visione del mondo (i tre livelli di alterità). Essere accoglienza nella scuola oggi, significa un cambio profondo di paradigma che trasforma la scuola stessa da semplice organo riproduttivo delle nevrosi comuni, in centro propulsore di cambiamento della società. La mente che ha creato le dinamiche che stiamo vivendo non può essere la stessa che ne indica l'uscita. Per questo è necessario agire con urgenza attraverso un rinnovo dell'educazione. Nella modernità, ed in modo ancor più evidente nella modernità esplosa o radicale (Touraine, Giddens), il centro di potere del mercato e della tecnologia ha trasformato il fine ultimo dell'uomo identificandolo con la produzione ed il guadagno, la scuola, nel suo ruolo di clonazione del sociale è finita con il centrarsi sul medesimo oggetto impreditorializzandosi. In tal senso, troppo spesso gli obiettivi educativi delle maggiori agenzie di socializzazione mirano a formare i giovani a diventare dei buoni consumatori più che delle persone complete (consapevoli e profondamente umane). Se la scuola continua a perpetuare tale adeguamento, allora la scuola stessa non serve più, come produttrice di senso, costruttrice di identità, e muore. In effetti, per formare alla produzione bastano le aziende le quali conoscono bene i loro bisogni e sarebbero perciò più funzionali della scuola. Inoltre, il sapere esclusivamente nozionistico, risulta oramai obsoleto anche per il mercato del lavoro che richiede sempre più persone capaci di lavorare in *team*, di relazionarsi con i colleghi e superiori, di prendere decisioni e soprattutto di reinventarsi, lavorativamente parlando, in un contesto sempre più fluido e precario. Qualità queste che richiedono maggiore *resilienza*, capacità di resistere, di saper fare e soprattutto di saper essere che appartengono ad un sapere frutto di uno sviluppo profondo della persona. La presenza dello straniero stimola a porre in discussione determinati schemi di comportamento, o consuetudini date per scontate e

L'ACCOGLIENZA DELL'ALTRO TRA SCUOLA E SOCIETÀ

pone in evidenza problematiche di cui altrimenti non potremmo avere coscienza. Il suo esserci ci mette di fronte al bisogno sociale profondo di un sapere non finalizzato alla produzione, al consumo, all'utilità in senso stretto. E ancor meno un sapere preconfezionato, surgelato, da diffondere sempre uguale a se stesso. La società multiculturale in cui di fatto viviamo richiede una capacità evolutiva continua che non può essere riprodotta, clonata "com'era dov'era", ma continuamente rinegoziata, ridiscussa. Accogliere l'Altro a scuola significa rimettersi in gioco tutti e riconnettersi ad un'idea di sapere e di educazione originaria, produttrice di senso, non scontata, condivisa. Significa riscoprire il valore del sapere che non è di per se stesso utile nel senso di vendibile, commecializzabile.

Nel passaggio moderno/postmoderno si è avuto un gap anche a livello di studi e pratiche pedagogiche; si è passati da una pedagogia multiculturale ad una interculturale. La prima, indirizzata esclusivamente agli stranieri e caratterizzata da un pedagogia di tipo integralista spesso centrata su aspetti compensativi di recupero scolastico. L'obiettivo di tale pedagogia è colmare le lacune e far integrare gli stranieri. Il limite di tale tipologia si rivela nel momento in cui non educa all'accoglienza reciproca, con il rischio di far passare il messaggio che essere diversi (ciò vale anche per i differentemente abili), o essere stranieri, equivale esclusivamente ad un deficit da colmare. La seconda (le cui caratteristiche qui accennate derivano da una sintesi di studi comparati), è fondata sulla riscoperta di nuove modalità di dialogo ed è indirizzata a tutti. Essa include anche pratiche di sostegno ma principalmente guarda alla formazione completa della persona (cognitiva ed emozionale); utilizza un metodo che prevede una didattica interattiva, relazionale in cui il sapere non è un pacchetto pronto per l'uso ma assume una struttura dinamica, che si forma e trasforma attraverso la relazione insegnante-alunno.

Questo implica una minore fissità dei ruoli per cui richiede una maggiore capacità di gestire l'interazione da parte dell'insegnante o educatore. Si collega all'utilizzo di diversi canali rappresentazionali (es. spiegazione orale supportata da schemi scritti, proiezioni, film, esperienze, lavori di gruppo, ecc.), si sposa con l'interdisciplinarietà e la revisione/integrazione dei curricula. Tale integrazione curricolare guarda agli eventi da più punti di vista. La scoperta dell'America da parte di Colombo, per esempio, si può conoscere nell'ottica europea ma anche dal punto di vista degli indiani autoctoni. Lo stesso può valere per altre materie, in particolare la religione, l'arte, la letteratura, la geografia ecc. Incentiva la riscoperta di attività teatrali, musicali come possibilità di conoscenza reciproca. Presente in non pochi progetti ma anche auspicata da autori, tra cui C. Naranjo, è l'inserimento della meditazione come modalità di fare silenzio e di porsi in una dimenisone di ascolto interno, apertura verso se stessi.

È in questo contesto educativo che si rintraccia lo stile dell'accoglienza a scuola. Ed è in questo teatro che il "problema straniero" si trasforma quasi in termini alchemici in "risorsa straniero". Il suo esserci ha reso visibile una tipologia di sapere obsoleto ma soprattutto l'incapacità ed il bisogno profondo di relazione. Il problema dell'incontro tra differenze culturali appare nella sua sostanza un falso problema. Il fatto è che in realtà, nel quotidiano, non ci incontriamo mai con le culture in astratto, ma incontriamo persone, individui che mettono in scena la loro specificità anche culturale, per cui occorre scoprire ogni volta la dimensione unica della cultura dell'altro; questo implica un'apertura al dialogo ma anche una riflessione sulla nostra cultura interiorizzata. Non è fondamentale, oltre che praticamente impossibile, conoscere tutti gli usi e costumi del mondo. Per creare una relazione con gli altri, anche se di culture molto lontane rispetto la nostra, è sufficiente, e qui sta la vera difficoltà, il vero problema, un'atteggiamento di apertura, di buona disposizione al dialogo. Questo atteggiamento consente di divenire più coscienti, consapevoli di sé, degli altri e dell'ambiente di cui siamo parte. Edgar Morin (2001, p. 12 e p. 77) afferma:

"Ciascuno, ovunque sia, dovrebbe prendere conoscenza e coscienza della propria identità, sia dell'identità che ha in comune con tutti gli altri esseri umani. La condizione umana dovrebbe, così essere oggetto essenziale di ogni insegnamento."

"L'insegnamento produca una antropo-etnica di riconoscere il carattere della condizione umana,

che consiste nell'essere contemporaneamente individuo-società-specie" [...] "Ogni sviluppo veramente umano deve comportare il potenziamento congiunto delle autonomie individuali, delle partecipazioni comunitarie e della coscienza di appartenere alla specie umana" [...] per "portare a compimento l'umanità come comunità planetaria. Facendo in modo che si concepisca la terra come una patria unica". Dobbiamo imparare ad "esserci" sul pianeta. Imparare ad esserci significa imparare a vivere, a condividere, a comunicare, a essere in comunione, è quanto si imparava soltanto nelle e con le culture singolari. Abbiamo bisogno ormai di imparare a essere, a vivere, a condividere, a comunicare, essere in comunione anche in quanto umani del pianeta Terra. Non dobbiamo più essere solo di una cultura, ma anche esseri terrestri".

La comunicazione assume un ruolo centrale già nella modernità ma oggi, nel contesto post-moderno, anch'essa non può essere acquisita come mera tecnica. Il dialogo autentico è elemento di un contesto comunicazionale sempre più centrato sul soggetto (con chi scambio) che sull'oggetto (cosa scambio) e segna un passaggio da una comunicazione funzionale tipica dell'era moderna, ad una sempre più relazionale caratteristica dell'era più attuale contemporanea. Questa forma di dialogo è dunque una modalità di comunicazione accogliente dell'alterità in tutte le sue forme che si apre alle possibilità di contatto e di mutua fecondazione. Esso (come afferma R. Panikkar) lascia cadere il senso di vendetta dell'"occhio per occhio" in cambio del coraggio dell'"occhio a occhio". L'obiettivo di questa convivenza non è cercare chi ha ragione o torto, chi vince o chi perde, chi ha il voto più alto, ma trovare il modo di capire, di comprendersi, di immaginare cosa sta vivendo il mio interlocutore e di collaborare con esso. Essa non con-vince l'Altro in modo dialettico e si fonda sulla fiducia reciproca e sulla capacità comune di avventurarsi nell'ignoto. Questo modo di accogliere l'Altro non può verificarsi nell'arena della logica, della lotta tra idee, ma nell'agorà dell'incontro tra persone che parlano ed ascoltano e sono consapevoli di essere qualcosa di più che semplici macchine pensanti.

Molti sono gli studi pedagogici e le sperimentazioni didattiche poste in essere dai 'professionisti pionieri' anche a livello internazionale, miranti a meglio, definire una tipologia educativa centrata sul contatto Sé-Altro e denominata interculturale ma si è ancora molto lontani da porla in essere. Il limite reputo sia duplice: da un lato tale educazione risulta poco conveniente alle logiche di mercato e di governo in quanto forma delle persone più libere di pensare, di sentire e dunque di scegliere. Maggiore è la consapevolezza, più l'agire individuale si discosta dai meccanismi reattivi e dai condizionamenti sociali. Gli individui risultano così meno controllabili, meno addomesticabili nel ruolo di consumatori, capaci per esempio di contattare i propri bisogni reali e dunque più difficilmente preda della fascinazione mass-mediologica. L'altra difficoltà si riconnette al fatto che la scuola nel suo ruolo di organo riproduttivo del sociale tende a riprodurre anche le nevrosi diffuse. Ciò genera un circolo vizioso di relazione scuola-società che pare clonarsi all'infinito. Per uscire da tale vortice si necessita di uno sforzo, uno scatto deciso che possa partire dalla base, da parte di persone motivate e capaci cambiare. Genitori, insegnanti, educatori che si rendano disponibili al rinnovamento, a cambiare la qualità della scuola mettendosi in gioco in prima persona e creando massa critica. Intendo dire che si necessita di una nuova e diversa formazione dei formatori, che non si risolva nell'impartire nuove nozioni a livello tecnico o puramente teorico. In genere, gli insegnanti sono già grandi esperti della loro materia ed hanno già subito mille formazioni in cui si è spiegato loro come 'fare'. In tal caso, non si tratta di modificare l'azione, la superficie, il 'fare' ma di trasformare la sostanza, di scoprire l'essere, di migliorare la coscienza, la comprensione. Significa creare, per gli insegnanti, delle opportunità anzitutto di lavoro su se stessi (accoglienza dell'Altro interno) e sulle modalità di 'dialogo autentico' con l'Altro esterno (l'alunno). Oggi le possibilità sono maggiormente tangibili per esempio (ma non solo) grazie anche al sempre più diffuso counselling (relazione d'aiuto) per genitori, educatori ed insegnanti che permette di acquisire consapevolezza ed abilità relazionali. Non si può in sintesi 'fare' dialogo autentico, non si può 'fare' accoglienza, non si può 'fare' interculturalità né tantomeno inse-

L'ACCOGLIENZA DELL'ALTRO TRA SCUOLA E SOCIETÀ

gnare tutto ciò, senza essere autentici, accoglienti, aperti all'Altro.

Il cuore dell'accoglienza è la capacità d'ascolto, di fare silenzio iniziando da noi stessi. La parola che nasce dall'accoglienza di sé sgorga dal silenzio e si rivela parola autentica che esprime l'essere. Come quando gli alunni fanno silenzio in aula e in questo modo si può sentire ciò che dice il professore, così succede anche dentro di noi: quando si mettono a tacere le voci più piccole provenienti dall'Io, può farsi udire una voce, che sta ad un altro livello. Questo ha a che fare con l'ascolto delle nostre emozioni, delle nostre parti interne ed averne consapevolezza crea il giusto spazio interiore per accogliere l'Altro esterno, ascoltare i suoi vissuti, comprendere i suoi punti di vista, vestire i suoi panni. La riscoperta di queste capacità umane rattrappite dal loro scarso utilizzo di lunga data, crea la possibilità di acquisire maggiore consapevolezza del livello di interdipendenza nel quale effettivamente viviamo, fino a toccare l'aspetto più sacro e trascendente che ci caratterizza in quanto esseri umani. Ciò è fortemente connesso con le personali capacità di andare al di là dell'Io, di superare l'aspetto meccanico del nostro agire e consente di contattare l'Altro, di scoprire l'universalità insita nel Sé e l'interconnessione tra identità diverse di cui siamo parte. A livello d'insegnamento significa cambiare prospettiva. Nella classica divisione dei ruoli, l'insegnante insegna e l'alunno passivamente impara. L'insegnante identificato nel suo ruolo, non può apprendere dall'alunno, egli guarda l'alunno dall'alto in basso. Tuttavia, reputo che nulla sia più educativo del sapersi far piccoli e guardare l'Altro, negli occhi. Solo così può risultare possibile scoprire le capacità, la specialità di chi abbiamo di fronte, solo così possiamo accogliere l'Altro ed imparare da lui, dal suo vissuto, dal suo essere. Osservando dall'alto tutto appare piccolo, ma più siamo noi a farci piccoli più permettiamo all'Altro di emergere, di crescere di essere ciò che é. Come si diceva, tale percorso non può essere trasmesso come una mera tecnica di comunicazione, di accoglienza, utile forse nei corsi per venditori scadenti, ma richiede uno sviluppo profondo dell'intera persona e la volontà di approfondire una verità, una giustizia, un'intesa che superi le singole parti. L'accoglienza così intesa diviene vera, spontanea, fondata sul dialogo altrettanto autentico tra diversità, appare come un punto d'arrivo di un lungo e periglioso cammino che trasforma il problema straniero in risorsa, in capitale sociale e diviene fonte di sviluppo sostenibile per la società intera. L'agire (attraverso l'essere) uno stile educativo che includa questa tipologia profonda di accoglienza equivale a generare, per mezzo di un'educazione interculturale sostenibile ed umanizzante, maggiore equilibrio che cura lo sviluppo della persona in senso olistico. Ciò trasformerebbe il ruolo della scuola da strumento ufficiale di conservazione dell'ordine e meccanica clonazione del sociale, a elemento centrale, *Axis mundi* di rinnovamento e sviluppo, profonda scintilla di cambiamento per un futuro forse ancora possibile.

BIBLIOGRAFIA

Ardigò A., *Per una sociologia oltre il postmoderno*, Laterza, Bari, 1988.

Augé M., *il senso degli altri. Attualità dell'antropologia*, Bollati Boringhieri, Torino, 2000.

Baraldi C., *Socializzazione e autonomia individuale. Una teoria sistemica del rapporto tra comunicazione e pensiero*, Franco Angeli, Milano, 1992.

Bateson G., *Mente e natura*, Adelphi, Milano, 1984.

Bauman Z., *La solitudine del cittadino globale*, Feltrinelli, Milano, 2000.

ID., *La società individualizzata*, Il Mulino, Bologna, 2002.

Berruti F., *L'educaizone all'interculturalità*, Gruppo Abele, Torino 1998.

Cambi F., *Intercultura: fondamenti pedagogici*, Carocci, Roma, 2001.

Colombo E., *Rappresentazione dell'Altro. lo straniero nella riflessione sociale occidentale*, Guerini e Associati, Milano, 1999.

Contini M.G., *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia, Firenze, 1992.

Dal Fiume, *Educare alla differenza*, EMI, Bologna, 2001.

Damiano E., *La sala degli specchi*, Franco Angeli, Milano, 1999.

Demetrio D., *Immigrazione e pedagogia interculturale*, La Nuova Italia, Firenze 1992.

Demetrio D. , Favaro G., *Didattica interculturale*, Franco Angeli, Milano 2004.

Escobar R., *Lo straniero*, in AA.VV., La contesa tra fratelli, Giappichielli, Torino, 1993.

Galimberti U., *Psiche e techne, l'uomo nell'età della tecnica*, Feltrinelli, Milano, 2005.

Gundera J., *Scuola democratica, numero monografico del settembre 1995*, Le Monnier, Firenze.

Jung C.G., *Gli archetipi e l'inconscio collettivo*, Boringhieri, Torino 1980.

Naranjo C., *Cambiere l'educazione per cambiare il mondo*, trad. It., Editrice Università Udinese srl, 2005.

Nigris E., *Educazione interculturale, Mondadori*, Milano 1996.

Morin E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, trad. It., Cortina, Milano 2001.

Panikkar R., *Pace e interculturalità*, Jaca Book, Milano 2002.

Ungaro D., *Capire la società contemporanea*, Carocci, Roma 2001.

ID., *Le nuove frontiere della sociologia politica, Poteri e dilemmi della democrazia contemporanea*, Carocci, Roma 2004.

Elisabetta Damianis
Università di Teramo

Albino Lucatello, Delta, 1960, olio su tela, 60 x 40 cm

IL PESO DEL RAMMARICO NEI PROCESSI DECISIONALI DEGLI ADOLESCENTI
L'IMPORTANZA DELLE SCELTE PASSATE

Andrea Laudadio, Marco Amendola, Cinzia Giorgetta, Cristina Lolli

L'interesse per i processi decisionali è da tempo consolidato nella letteratura specialistica. Ed è progressivamente più ampio lo spazio dedicato alle emozioni associate alle scelte, in particolare al rammarico, come esperienza emozionale

PREMESSA

Quando si parla di orientamento viene inevitabilmente evocato il tema della scelta, soprattutto in termini di sostegno alla scelta e ai processi decisionali. Ma cosa succede quando le decisioni sono state prese? E in che modo le decisioni prese "orientano" le scelte future? Numerose ricerche individuano i pensieri controfattuali come rilevanti nelle decisioni che gli individui prendono, soprattutto relativamente alle esperienze emotive associate a queste (es. Roese e Olson, 1995; Medvec, Madey &Gilovich, 1995). È stato dimostrato, ad esempio, che i pensieri controfattuali sono in grado di indurre emozioni diverse confrontando "ciò che è" da "ciò che avrebbe potuto essere" se la scelta fosse stata *diversa* (Roese e Olson, 1995). Sinteticamente si può dire ("decision affect theory", DAT) che il modo in cui le persone si sentono, a seguito di una decisione presa, è in gran parte determinato dal pensiero controfattuale (Mellers, Schwartz, Ho e Ritov, 1997) e che, tendenzialmente, un risultato negativo è vissuto con minore delusione se l'alternativa controfattuale è peggiore, e con minore soddisfazione se l'alternativa è migliore (in altri termini, chi arriva terzo sarebbe "più soddisfatto" di chi arriva secondo).

Il rammarico esprime il confronto fra "cosa è…" e "cosa avrebbe potuto essere se…" o, in altri termini, tra il risultato "fattuale" (decisione presa) e quello "controfattuale" (che si sarebbe potuto avere a seguito di una decisione diversa).

In un altro modello ("Decision Justification Theory", DJT) elaborato da Connolly e Zeelenberg (2002) esisterebbero due componenti centrali del rammarico, dovute alla decisione: la prima, legata al sentimento di responsabilità, colpa e valutazione soggettiva della qualità della decisione, che ha luogo anche se non si conosce cosa sarebbe successo se la scelta fatta fosse stata diversa (causalità); la seconda, che invece deriverebbe dal confronto fra il risultato che segue ad una decisione e un altro che avrebbe potuto verificarsi se la scelta fosse stata diversa, e che dipende in larga parte dalla disponibilità delle informazioni sui diversi risultati (comparativo). In generale, il sentimento di rammarico come conseguenza delle scelte sarebbe una combinazione di queste due componenti. In generale, se le scelte sono giustificate il rammarico è minore.

Il *rammarico* sembra essere l'emozione che ha ricevuto maggiore attenzione da parte dei teorici della decisione. E su questo aspetto sembra esserci accordo sul fatto che a produrre maggiore rammarico sarebbero gli eventi maggiormente mutabili, cioè quelli di cui se ne può facilmente immaginare l'alternativa controfattuale (la simulazione mentale di cosa sarebbe successo se la scelta fosse stata diversa (Byrne e McEleney, 2000; Avni-Badad, 2003).

Vengono riportati in letteratura diversi tentativi di indagare l'emozione del rammarico attraverso l'uso di strumenti. Inizialmente, Roseman (1994) e, successivamente, Zeelenberg et al. (1998), hanno formulato alcuni item che intendono misurare il rammarico nei suoi diversi aspetti: sentimento, pensieri, tendenza all'azione, azione, scopi legati all'emozione. Da questi item è emerso che sostanzialmente l'esperienza del rammarico porterebbe a sentire più intensamente che "uno avrebbe dovuto aspettarselo, avrebbe dovuto saperlo", a pensare più intensamente all'errore fatto, a sentire di più di doversi punire e di correggere l'errore, al desiderio di superare l'evento e di avere una seconda possibilità (Zeelenberg et al, 1998). Anche Creyer e Ross (1999) hanno formulato un questionario in cui sono presenti 4 item che misurano il rammarico. Schwartz et al. (2002) hanno costruito una scala, composta da 5 item. Recentemente, (Laudadio, Giorgetta, Amendola, Baumgartner, *in corso di stampa*) è stato messo a punto uno strumento nuovo, centrato sulla tendenza al rimpianto (Tendency to feel Regret) che offre alla comunità degli "addetti ai lavori" uno strumento validato su soggetti italiani e, in particolare, su adolescenti, che indaga la tendenza al-

l'emozione di rammarico soprattutto rispetto alle sue componenti: "tendenza al pentirsi delle scelte fatte" e "tendenza a formulare pensieri controfattuali".

OBIETTIVO E METODO

Il presente contributo si propone di esplorare con maggior dettaglio alcuni dati emersi nella fase di validazione esterna dello strumento Ten.Reg. In particolare, la relazione tra tendenza al rimpianto e autoefficacia decisionale.

I partecipanti

I dati a partire dai quali sono state eseguite le analisi (descritte successivamente) scaturiscono dalle risposte fornite da 462 soggetti di età compresa tra 16 e 19 anni (M= 17 anni; DS= 1 anno e 1 mese), di cui il 55,62% femmine e il 44,37% maschi. Il 44,15% dei soggetti proviene da un liceo scientifico, il 36,36% da un istituto tecnico, il 6,92% da un istituto professionale, il 5,62% da un liceo classico, il 5,19% da un liceo artistico, il restante 1,73% da altre scuole.

Strumenti

"Quanta fiducia ho in me?" (Nota, Soresi, 2003). È un questionario costituito da 20 item, con formato di risposta a 5 posizioni (1= Per niente a 5= Perfettamente), che mira ad esplorare il livello di autoefficacia rispetto a quattro sottodimensioni: (I) Fiducia nei confronti delle proprie capacità di prendere decisioni; (II) Fiducia nei confronti delle proprie capacità di autocontrollo emozionale; (III) Fiducia nei confronti delle proprie capacità di portare a termine compiti ed attività; (IV) Fiducia nei confronti delle proprie capacità di affrontare con successo situazioni ed attività diverse.

Ten. Reg. – Tendency to feel Regret (Laudadio, Giorgetta, Amendola, Baumgartner, in corso di stampa). È un questionario costituito da 10 item, con formato di risposta a 5 posizioni (1= Per niente a 5= Perfettamente), che ha l'obiettivo di misurare il livello di tendenza al rimpianto in relazione a due dimensioni: (I) Tendenza al ragionamento controfattuale; (II) Tendenza al rammarico.

Analisi dei dati

Sono state esplorate le relazioni tra le scale di autoefficacia e di rimpianto tramite il calcolo dei coefficienti di correlazione r di

	Tendenza al ragionamento controfattuale		**Tendenza al rammarico**	
	Maschi	Femmine	Maschi	Femmine
Fiducia nei confronti delle proprie capacità di prendere decisioni	0,007	-0,159*	-0,128	-0,352**
Fiducia nei confronti delle proprie capacità di autocontrollo emozionale	-0,123	-0,289**	-0,113	-0,372**
Fiducia nei confronti delle proprie capacità di portare a termine compiti ed attività	-0,078	-0,300**	-0,261**	-0,260**
Fiducia nei confronti delle proprie capacità di affrontare con successo situazioni ed attività diverse	0,121	-0,101	-0,031	-0,327**

Tab. 1: *Correlazioni tra Autoefficacia decisionale e Tendency to feel Regret;* (* correlazione significativa $p < 0.05$; ** correlazione significativa $p < 0.01$)

IL PESO DEL RAMMARICO NEI PROCESSI DECISIONALI DEGLI ADOLESCENTI

Pearson per il gruppo dei maschi e, separatamente, per quello delle femmine. Inoltre, è stata indagata l'esistenza di una eventuale relazione causale tra il rimpianto e l'autoefficacia decisionale.

RISULTATI

L'ispezione della tabella 1 delle correlazioni, evidenzia delle correlazioni significative tra le scale dell'autoefficacia decisionale e della tendenza al rimpianto, nonché significative differenze rispetto al genere: mentre per i maschi solamente la Fiducia nelle proprie *capacità di portare a termine compiti ed attività* correla in modo significativo (e inverso) con la tendenza al rammarico, per quanto riguarda le femmine si registra più di una correlazione significativa. Addirittura, sembra possibile evidenziare solamente una correlazione non significativa (la relazione tra la Fiducia nei confronti delle proprie *capacità di affrontare con successo situazioni ed attività diverse* con la tendenza al ragionamento controfattuale).

Al fine di ottenere maggiori informazioni circa la relazione tra rimpianto e autoefficacia decisionale è stato sviluppato un modello causale utilizzando la regressione, assumendo come *predittori* le dimensioni del rimpianto e come variabile *criterio* la Fiducia nei confronti delle proprie *capacità di prendere decisioni*.

Se relativamente ai maschi il coefficiente di correlazione multipla risulta non significativo [F(2,202) = 1,941, n.s.], per il campione femminile, diversamente dal primo, il coefficiente di correlazione multipla è significativo [F(2,254) = 18,023, $p < 0,001$].

Contribuisce però alla spiegazione dell'autoefficacia decisionale esclusivamente la tendenza al rammarico.

	Beta	Std.Err.	B	T	p-level
Tendenza al ragionamento controfattuale	0,213	0,299	-0,052	0,712	0,477
Tendenza al rammarico	-0,565	0,287	-0,144	-1,968	0,047
R =	,352				
R^2 =	,124				
Adjusted R^2 =	,117				

Tab. 2: *Regressioni multiple, campione delle femmine*

CONCLUSIONI

Dai risultati, a nostro avviso, emerge una indicazione importante per chi si occupa di orientamento. L'esplorazione, infatti, della relazione tra tendenza al rimpianto e autoefficacia decisionale sembra suggerire alcune indicazioni. Per le adolescenti, infatti, la convinzione circa la propria capacità di prendere decisioni sembra dovuta, alla tendenza al rammarico, ovvero alla dimensione emozionale e valutativa associata alle scelte precedenti.

In termini di intervento professionale, e in un'ottica di genere, tale indicazione sembrerebbe promuovere, per coloro che intendono trattare il tema della scelta assumendo queste dimensioni come rilevanti, un lavoro finalizzato ad una maggiore consapevolezza proprio del versante emozionale (relativamente al rammarico rispetto a scelte passate) soprattutto con le adolescenti. In questo modo, assumendo per buone le indicazioni che provengono da questo studio, potrebbe essere più agevole e mirato il lavoro sull'autoefficacia decisionale se centrato sulla consapevolezza del peso che le emozioni (negative) associate ad alcune scelte passate hanno e avranno sulle scelte future.

BIBLIOGRAFIA

Avni-Babad, D. *Action/Inaction regret as a function of severity of loss.* Applied Cognitive Psychology, 17, 225–235, 2003.

Byrne RMJ, McEleney A. *Counterfactual thinking about actions and failures to act.* Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 26, 1318–1331, 2000.

Connolly T., Zeelenberg M. *Regret in Decision Making. Current Directions* in Psychological Science, Vol. 11, No. 6, 212-216, 2002.

Creyer E. H., Ross W. T. JR. *The Development and Use of a Regret Experience Measure to Examine the Effects of Outcome Feedback on Regret and Subsequent Choice.* Marketing Letters, 10:4, 379-392, 1999.

Medvec, V. H., Madey, S. F., & Gilovich, T. *When less is more: Counterfactual thinking and satisfaction among Olympic medalists.* Journal of Personality and Social Psychology, 69, 603–610, 1995.

Mellers, B. A., Schwartz, A., Ho, K., & Ritov, I. (1997). *Decision affect theory: Emotional reactions to the outcomes of risky options.* Psychological Science, 8, 423–49, 1997.

Nota, L., Soresi, S., *Autoefficacia nelle scelte. La visione sociocognitiva dell'orientamento.* ITER-Institute for Training Education and Research, Giunti, Firenze, 2003.

Roese, N. J.&Olson, J. M., *Outcome controllability and counterfactual thinking.* Personality and Social Psychology Bulletin, 21, 620–628, 1995.

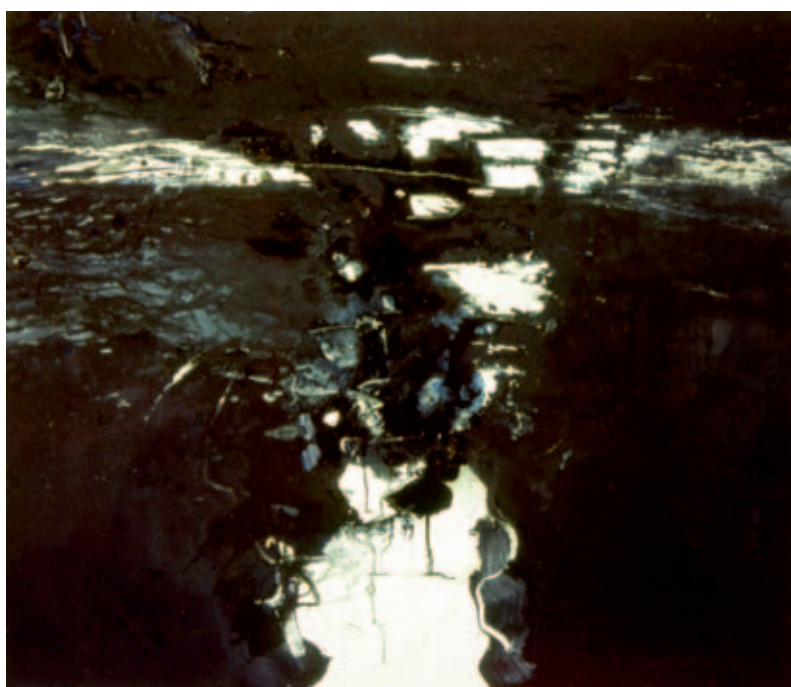
Roseman, I. J., Wiest, C., & Swartz, T. S. *Phenomenology, behaviors, and goals differentiate discrete emotions.* Journal of Personality and Social Psychology, 67, 206–211, 1994.

Schwartz B., Ward A., Monterosso J, Lyubomirsky S., White C., Lehman D. R. *Maximizing Versus Satisficing: Happiness Is a Matter of Choice.* Journal of Personality and Social Psychology, Vol. 83, No. 5, 1178–1197, 2002.

Zeelenberg, M., van Dijk, W. W., van der Pligt, J., Manstead, A. S. R., van Empelen, P., & Reinderman, D. *Emotional reactions to the outcomes of decisions: The role of counterfactual thought in the experience of regret and disappointment.* Organizational Behavior and Human Decision Processes, 75, 117-141, 1998.

Andrea Laudadio
Assegnista Università degli Studi di Roma "La Sapienza" Facoltà di Psicologia 1
Marco Amendola
Psicologo, docente di Psicologia del Lavoro e delle Organizzazioni Università di Cassino

Cinzia Giorgetta
Dottoranda in psicologia cognitiva Università "La Sapienza" di Roma

Cristina Lolli
Dottoranda in Psicologia dell'orientamento
Università degli Studi di Roma "La Sapienza" - Facoltà di Psicologia 1

Albino Lucatello, Stagno sul delta, 1961, olio su tela, 80 x 70 cm

LA DIMENSIONE EUROPEA DELL'ORIENTAMENTO

IL PROGETTO ERGO-IN-NET: RISORSE E NETWORKS A SUPPORTO DEGLI ORIENTATORI EUROPEI

Giulio Iannis

I moderni servizi di orientamento devono essere in grado di rispondere a nuovi bisogni individuali di informazione e di consulenza che superano i confini dei contesti locali e nazionali

INTRODUZIONE

La mobilità per motivi di studio o di lavoro non è certamente un fenomeno recente. La storia umana è sempre stata caratterizzata da grandi movimenti migratori, di singole persone e di interi popoli, per scelta o per necessità. Oggi l'idea di mobilità si è trasformata, collegandosi ai concetti di globalizzazione, di flessibilità e di complessità. Sempre più spesso esperienze di mobilità si inseriscono nel curriculum vitae di molti cittadini europei e vengono evidenziate come momenti di crescita personale e professionale. La mobilità diventa anche un'esperienza culturale, promossa all'interno di quel grande e lungo processo di integrazione socio-economica in atto nel nostro Continente, e viene valorizzata a livello istituzionale come fulcro del percorso individuale e collettivo di costruzione di un'identità europea. In questo senso, il 2006 è stato scelto come l'Anno Europeo della Mobilità dei Lavoratori.

Chi si occupa professionalmente di orientamento, sa bene che la mobilità rappresenta per le persone, anche se molto motivate e determinate, una delicata fase di transizione in cui il senso di disorientamento è molto forte, così come evidente è la sensazione di trovarsi di fronte ad un'esperienza complessa, in cui molte variabili non sono completamente pianificabili a priori.

Per questo motivo, l'orientamento alla mobilità europea rappresenta un ottimo banco di prova per valutare la qualità e la validità metodologica dei servizi di orientamento. La qualità delle azioni di orientamento non è più un elemento opzionale dei servizi, ma una precisa richiesta che arriva a tutti gli Stati membri proprio dall'Europa, nel momento in cui l'esito delle strategie europee per l'occupazione e la formazione permanente è determinato anche dalla capacità dei servizi locali di coinvolgere e sostenere lo sviluppo della conoscenza e la crescita professionale e culturale di tutti i cittadini dell'Unione.

In questa prospettiva nasce l'esperienza del progetto europeo Ergo-in-Net, acronimo di "The EuRopean Guidance cOunsellor: INTegrated NETworks for the dissemination of tools, training pathways and methodologies". Ergo-in-Net è un progetto di rete, finanziato dalla Commissione Europea nell'ambito del Programma Leonardo da Vinci e promosso dalla Regione Liguria, assieme ad un gruppo di partners internazionali, con lo scopo di promuovere la dimensione europea dell'orientamento.

ERGO-IN-NET: LA DIMENSIONE EUROPEA DELL'ORIENTAMENTO

Nella futura società globale della conoscenza, i moderni servizi di orientamento dovranno essere in grado di rispondere a nuovi bisogni individuali e collettivi di informazione e di consulenza che spesso superano i confini dei contesti locali e nazionali[1]. In questa prospettiva, l'Europa chiede a tutti gli Stati membri di ripensare i sistemi di orientamento ad ogni livello, al fine di garantire ad ogni cittadino il diritto all'informazione e all'orientamento. Si tratta di adeguare gli standard di riferimento della qualità dei servizi e la professionalità degli operatori ai livelli raggiunti dalle migliori pratiche già realizzate nei contesti più avanzati, sulla base di principi comuni condivisi a livello europeo. In questo senso, nel 2004 una specifica Risoluzione europea[2] ha richiesto che vengano rafforzate le politiche, i sistemi e le attività di orientamento in Europa, proprio in base alle nuove funzioni strategiche che l'orientamento dovrà svolgere nell'ambito delle politiche europee dell'occupazione e della formazione permanente. La Risoluzione individua obiettivi e principi comuni, su cui basare le

[1] Amundson, N.E. (2005). *Challenges for Career Interventions in Changing Contexts. Presentation in the 2005 IAEVG Conference in Lisbon.*

[2] Resolution of the Council of European Education Ministers (2004). *Il documento in Italiano è reperibile al seguente indirizzo* Internet: http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/resolution2004_it.pdf.

Orientamento e scuola

Albino Lucatello, Natura sul Tagliamento, 1964, olio su tela, 100 x 70 cm

norme e gli ordinamenti nazionali sull'orientamento permanente, evidenziando "la centralità del beneficiario" come priorità nella erogazione dei servizi e richiamando l'esigenza di:

- ripensare i servizi in modo da promuovere lo sviluppo delle competenze strategiche individuali per il miglioramento professionale,
- allargare l'accesso a tali servizi,
- migliorare la qualità dei servizi.

L'invito a ripensare i servizi in modo da promuovere lo sviluppo individuale di competenze strategiche per il miglioramento professionale apre una prospettiva nuova per l'orientamento, che non può non assumere una chiave di lettura "formativa"[3], strettamente legata alla necessità di comprendere i processi di apprendimento individuali e di formare competenze strategiche, non in senso assoluto, ma ovviamente situate e mirate in funzione dei contesti sociali, economici e culturali di riferimento e dei progetti esistenziali dei singoli individui.

Le parole chiave su cui l'Europa richiede una riorganizzazione e riqualificazione dei servizi sono: la centralità del beneficiario, l'indipendenza e l'imparzialità dei soggetti che erogano i servizi, la riservatezza, il rispetto delle pari opportunità, un approccio olistico in grado di promuovere l'empowerment dei cittadini e di garantirne un coinvolgimento attivo. I requisiti di un servizio di qualità dovrebbero basarsi sulle condizioni migliori di accesso al servizio, sulla trasparenza, sulla cordialità e sull'empatia, sulla continuità e sulla disponibilità. La qualità del servizio, in questa logica, è strettamente collegata all'adeguatezza dei metodi di orientamento, al processo di miglioramento continuo, al diritto di re-

[3] Mura A. (a cura di), *L'Orientamento Formativo,* Milano, Franco Angeli, 2005.

clamo e ovviamente alla presenza di personale competente[4].

Uno dei problemi che la Risoluzione chiede di affrontare, oltre all'adeguamento delle normative dei singoli Stati, è sicuramente la formazione, l'aggiornamento e la valutazione delle competenze degli operatori. Si tratta infatti di competenze complesse in quanto necessarie a garantire una gamma molto ampia di servizi, attraverso processi diversi e correlati ai diversi e mutevoli bisogni espressi da un'utenza sempre più ampia per età, genere, cultura e condizioni socio-economiche, con una crescente componente di soggetti deboli e marginali.

Uno tra i più importanti studi internazionali sull'orientamento, elaborato nel 2004 dall'OCSE e dalla Commissione Europea, evidenzia una situazione estremamente frammentata nel campo dell'orientamento ed invita i decisori politici ad attuare interventi significativi e coordinati a livello internazionale, proprio al fine di migliorare i servizi e garantire i diritti di pari accesso alle opportunità a tutti i cittadini[5]. Da questo studio emerge anche la necessità di sviluppare programmi di formazione per gli operatori e strumenti di aggiornamento che

[4] European Commission – Education and Training 2010 – *Report Of Commission's Expert Group On Lifelong Guidance* - December 2004

[5] OECD/European Communities (2004). *Career Guidance:* A Handbook For Policy Makers.

Albino Lucatello, Buja, 1964, olio su tela, 80 x 100 cm

combinino formazione in aula con lo sviluppo di competenze pratiche ed esperienze dirette nei contesti di lavoro, valorizzando le migliori esperienze già esistenti.

Nell'ambito del programma europeo Leonardo da Vinci, il progetto Ergo-in-Net, oltre a promuovere la valorizzazione delle risorse informative e metodologiche già disponibili, ha avviato una vasta azione di sensibilizzazione degli operatori di orientamento verso questa dimensione europea, nella prospettiva di poter acquisire una nuova identità professionale, attivando un processo di sviluppo di conoscenze e competenze specificamente riferite alla mobilità, ma soprattutto aprendo una riflessione sulla qualità dei servizi, sull'etica degli interventi e sul comune senso di appartenenza degli orientatori ad una comunità professionale che vive ormai da tempo, nella quotidianità del servizio agli utenti, una dimensione europea, internazionale e multiculturale.

LO SVILUPPO DEL PROGETTO

In particolare, per gli operatori di orientamento, lavorare in una dimensione europea richiede uno scambio continuo e reciproco di metodologie, materiali informativi e risorse: il progetto Ergo-in-Net, in questo senso, ha sviluppato un sistema strutturato di azioni, strumenti e prodotti divulgativi, al fine di sensibilizzare verso questa dimensione europea la comunità professionale degli operatori, favorendo il lavoro di rete in un'ottica di aggiornamento permanente.

Promotore del progetto Ergo-in-Net è la Regione Liguria, con il coordinamento di Aster Bologna, assieme ad un gruppo di partners internazionali (Université de Lyon – Francia, Polish Ministry of Labour and Social Policy – Polonia, Jagiellonian University in Krakow - Polonia, Bundesagentur für Arbeit – Germania, Carrers Europe, Regno Unito) e nazionali (Rete Coimbra – Università degli Studi di Padova, Centro Studi Pluriversum di Siena).

La struttura della partnership si basa sulla possibilità di coinvolgere, a diversi livelli, reti europee, nazionali e regionali: lo sviluppo di standard europei di qualità e di percorsi di formazione nel campo dell'orientamento non può infatti essere promosso senza un ampio utilizzo di networks. In questa prospettiva, il "networking", cioè l'utilizzo di reti, è una competenza chiave per gli operatori di orientamento, ma diventa anche un approccio efficace nella gestione di problemi complessi. La metodologia di lavoro adottata nell'ambito del progetto Ergo-in-Net si basa su diversi strumenti e differenti modelli di intervento. Il metodo è stato sempre ricorsivo e riflessivo, grazie anche all'uso di una moderna web-board telematica, che ha consentito, in particolare, la condivisione di documenti in progress, il confronto sui concetti chiave tra tutti i partners e la rielaborazione in tempo reale degli elaborati del progetto. L'idea-guida si basa sulla possibilità, attraverso il lavoro di rete, di recuperare e valorizzare i saperi già esistenti nell'orientamento per creare nuovi saperi, attraverso un processo partecipativo di confronto e networking, in grado di promuovere la dimensione europea dell'orientamento e sviluppare a diversi livelli l'identità professionale degli orientatori.

Il progetto ha realizzato inizialmente un'indagine sui fabbisogni informativi degli operatori di orientamento, attraverso un questionario che è stato proposto dai partners del progetto a 150 operatori, che lavorano in diversi paesi dell'Unione Europea. Dal report finale dell'indagine sono emersi otto temi su cui approfondire ulteriormente il lavoro di ricerca. I temi sono i seguenti:

1. "Il profilo professionale dell'Operatore Europeo di Orientamento".
2. "Il riconoscimento delle qualifiche professionali e dei titoli di studio europei".
3. "Il mercato del lavoro europeo".
4. "Il lavoro di rete a livello europeo".
5. "Stage in aziende ed organismi europei".
6. "Aspetti legali relativi alla mobilità in Europa".
7. "Interculturalità".
8. "Mobilità europea per motivi di studio".

Queste tematiche sono state quindi approfondite e discusse durante specifici incontri di lavoro a livello transnazionale. I risultati emersi sono stati raccolti in kit tematici, contenenti informazioni utili e strumenti pratici, di facile utilizzo da parte degli operatori dell'orientamento che lavorano o desiderano lavorare in una dimensione europea.

La fase centrale del progetto è stata quindi la diffusione a livello europeo dei prodotti, attraverso un'importante azione di disseminazione condotta da ogni singolo partner a livello nazionale e, trasversalmente, utilizzando un'apposita sezione del sito Internet del progetto (www.ergoinnet.net), dove è stato attivato un form interattivo per la valutazione dei prodotti, oltre ad un database sulle risorse esistenti a livello europeo.

Al termine della valutazione, gli 8 kits, corretti ed integrati, sono confluiti in un Vademecum per il consulente di orientamento europeo, un vero e proprio "manuale operativo" che sarà presentato durante la conferenza finale del progetto.

LE AZIONI DI DISSEMINAZIONE

L'attività di disseminazione è stata una delle azioni centrali del progetto ed è stata realizzata attraverso l'organizzazione di seminari nazionali, di formazione e di sensibilizzazione alla mobilità europea, coinvolgendo non solo singoli operatori, ma le principali reti locali, nazionali ed europee che si occupano di orientamento. Attraverso questo coinvolgimento diretto delle realtà locali e delle "reti" dedicate all'orientamento, si è voluto creare un effetto moltiplicatore, proprio per garantire una progressiva diffusione "a cascata" dei contenuti e dei metodi sperimentati.

In Italia le attività di disseminazione del progetto sono state pianificate ed organizzate dal Centro Studi Pluriversum di Siena, in collaborazione con la Regione Liguria, con la società Aster di Bologna, con il contributo dei partners internazionali, coinvolgendo gli enti e le reti locali che hanno sostenuto e promosso il progetto.

Nei seminari sono stati presentati ed in parte sperimentati alcuni aspetti metodologici sviluppati nel corso del progetto Ergo-in-Net: in particolare, l'idea di aprire al massimo gli spazi di ricerca di risorse utili, informazioni e opportunità, sfruttando le grandi potenzialità del lavoro di rete a livello internazionale; l'idea di riuscire a proporre dei prodotti di sintesi, che, rispetto ad una massa enorme di informazioni, rappresentano ciò che in quel momento è stato ritenuto più interessante ed utile, da una collettività internazionale di operatori che ha definito delle priorità con modalità partecipative e attraverso scelte condivise.

I prodotti del progetto Ergo-in-Net, ad iniziare dal Vademecum finale, rappresentano, come è ovvio, una sintesi incompleta dei temi vastissimi che sono stati trattati, ma diventano al tempo stesso una chiave di lettura importante rispetto a questi temi, proprio perché sono la faticosa convergenza di tutte le idee che, attraverso i diversi livelli di partecipazione su cui il progetto è stato costruito, sono alla fine confluite all'interno dei workshop internazionali.

In fondo, questo ricerca di elementi significativi è anche ciò che caratterizza il lavoro di ogni orientatore[6], a qualsiasi latitudine egli lavori: tentare di aiutare le persone a fare sintesi della massa di informazioni e alternative che quotidianamente si trova di fronte per arrivare a definire delle "key words", su cui basare le proprie scelte.

L'obiettivo trasversale della disseminazione è stato quello di stimolare una riflessione profonda da parte degli operatori e dei referenti istituzionali sull'importanza di avere l'Europa come contesto di riferimento e sulla necessità di muoversi costantemente verso una logica di qualità e di trasparenza dei servizi.

CONCLUSIONI: LE RETI E LA COMUNITÀ DEGLI ORIENTATORI

La vocazione "formativa" e informativa di questo progetto è sicuramente uno degli aspetti più interessanti e con maggiori spazi di sviluppo, soprattutto in funzione delle molteplici esigenze di aggiornamento e qualificazione professionale, emerse nel corso delle diverse fasi di studio e di indagine partecipativa.

La specifica strutturazione del parternariato, creato come "rete di reti", ha consentito di avviare lo sviluppo di un "sistema permanente" di condivisione di risorse e di partecipazione diffusa degli operatori e delle istituzioni locali, attorno al tema centrale della dimensione europea dell'orientamento.

In questo senso la disseminazione ha rappresentato il nodo centrale del progetto ed ha consentito di "generare" un movi-

[6] De Mennato P. (a cura di), *Progetti di vita come progetti di formazione*, Edizioni ETS, Pisa, 2006.

mento importante di consapevolezza e partecipazione, che partendo dai soggetti promotori ha raggiunto le reti con un effetto moltiplicatore in grado di arrivare fino agli operatori ed agli utenti finali.

In particolare, i risultati della disseminazione sono stati:

1. la promozione nazionale ed internazionale della dimensione europea dell'orientamento, attraverso i prodotti ed i metodi sviluppati dal progetto;
2. la condivisione con la comunità degli operatori dei principi etici e di qualità dell'orientamento proposti dalla Commissione Europea (*Resolution, 2004*);
3. la creazione di uno "spazio" virtuale (www.ergoinnet.net) che rappresenta un primo punto di riferimento per una "comunità di orientamento all'Europa".

La conferenza finale, rappresenta non solo il momento finale di confronto internazionale tra tutti coloro che hanno contribuito a realizzare questo progetto triennale, ma un'occasione per far in modo che attraverso questa iniziativa un futura comunità professionale dell'orientamento possa "riconoscersi" all'interno di standard definiti di professionalità e livelli condivisi di conoscenze e saperi professionali, che sono in parte descritti nel "manuale dell'operatore europeo di orientamento".

Il progetto Ergo-in-Net, nato come un progetto di rete, per diffondere a livello internazionale, metodi, materiali e strumenti disponibili a livello nazionale, è invece riuscito a creare un valore aggiunto molto più significativo, ovvero una serie di opportunità di "riflessione" professionale e di aggiornamento degli operatori, non solo mirate ad informare, ma soprattutto a sviluppare un'identità professionale diversa, valorizzando i principi etici di questa professione, le specificità e gli standard europei di qualità, all'interno di un nascente "processo continuo" di qualificazione di quella comunità di operatori che già aspirano realmente a lavorare in una dimensione europea e multiculturale.

BIBLIOGRAFIA

Amundson, N.E., *Challenges for Career Interventions in Changing Contexts*. Presentation in the 2005 IAEVG Conference in Lisbon, 2005.

De Mennato P. (a cura di), *Progetti di vita come progetti di formazione*, Edizioni ETS, Pisa, 2006.

European Commission – E*ducation and Training 2010 – Report Of Commission's Expert Group On Lifelong Guidance* - December 2004.

Mura A. (a cura di), *L'Orientamento Formativo*, Milano, Franco Angeli, 2005.

OECD/European Communities (2004). *Career Guidance: A Handbook For Policy Makers.*

Giulio Iannis
Centro Studi Pluriversum
Siena

IL BURNOUT NELLA CLASSE DOCENTE

COME AFFRONTARE LO STRESS LAVORATIVO

Irene Del Gaudio

I colleghi e i dirigenti scolastici sono le figure chiave in termini di offerta di aiuto sociale per affrontare lo stress in modo efficace; infatti, essi possono divenire fonte di sostegno come di frustrazione

INTRODUZIONE

Lo *stress* lavorativo[1] costituisce una delle più grandi sfide dell'uomo: la sua gestione e comprensione devono essere migliorate ed ampliate. Affrontare il problema dei possibili disagi percepiti dai lavoratori è urgente in quanto i costi dell'esperienza stressante sono a carico tanto dell'azienda, in termini d'efficienza e produttività, quanto dell'individuo, in particolar modo per il suo sistema biologico, psicologico, sociale.

Situazioni lavorative fortemente e lungamente stressanti portano l'individuo a mettere in atto una serie particolare di comportamenti. Tale insieme di tentativi d'affrontamento (*coping*) è definito attraverso il termine di *burnout*, che insorge specificatamente tra le cosiddette *helping professions* e determina una sindrome di "esaurimento emotivo, di depersonalizzazione, di ridotta realizzazione personale" (Maslach, 1982)[2].

L'urgenza e l'attualità di tale fenomeno spingono a rintracciare le cause che concorrono a determinarlo, e in un'ottica di prevenzione, a individuare le variabili e gli aspetti che più degli altri sono in grado di arginarlo.

STRESS E BURNOUT NEGLI INSEGNANTI

Un profilo riassuntivo dell'insegnante burnizzato può essere il seguente: egli è meno empatico coi propri allievi, meno sensibile ai loro problemi e bisogni, ha una bassa tolleranza nei confronti di quello che accade in classe (disordine, atti aggressivi, ecc.), si sente incapace di trattare la classe adeguatamente ed è meno coinvolto nel suo lavoro[3].

La base iniziale per gli studi sul fenomeno *burnout* è stato l'ambito socio-sanitario: medici, assistenti sociali, infermieri e addetti psichiatrici. In realtà, numerosi studi empirici sostengono un allargamento della definizione anche ad altre professioni d'aiuto, come quella docente. A tal proposito è significativo ricordare che secondo lo studio Getsemani (Lodolo e co.), a partire da un'analisi degli accertamenti sanitari per l'inabilità al lavoro (1992-2001), sono stati confrontati 3.049 casi clinici appartenenti a quattro macrocategorie professionali[4] di dipendenti dell'amministrazione pubblica: la categoria degli insegnanti è risultata soggetta a frequenza di patologie psichiatriche pari a due volte quella degli impiegati, due volte e mezzo quella del personale sanitario e tre volte quella degli operatori.

Quindi, il concetto di *burnout,* caratterizza quelle professioni che richiedono un rapporto interpersonale diretto ed una relazione stretta tra utente ed operatore, quest'ultimo, non solo è costantemente presente, ma anche, fortemente coinvolto a livello emotivo.

Insegnare è un'occupazione stressante[5]. Aspetti negativi del lavoro, ossia i fattori socio-culturali[6], quali, problemi disciplinari, apatia degli studenti, classi numerose, genitori poco supportivi, mancanza di supporto amministrativo, conflittualità tra colleghi, costante necessità di aggiornamento, avvento delle nuove tecnologie di comunicazione elettronica, riforme scolastiche, maggior partecipazione degli studenti alle decisioni, passaggio cri-

[1] Il presente articolo è stato tratto dal mio lavoro di tesi in Psicologia del Lavoro *"Lo stress degli insegnanti: un confronto tra Italia e Spagna"* (Università degli Studi di Trieste).

[2] Maslach, C. e Jackson, S. (1982), *La sindrome del burnout. Il prezzo dell'aiuto agli altri.* Assisi: Cittadella.

[3] Questo è il profilo che tracciano Lavanco, Novara e Iacono (2003) in, *L'insegnante in trappola: stress e burnout nella scuola,* in Psicologia e Scuola, Giunti Gruppo Editoriale.

[4] 696 insegnanti, 596 impiegati, 418 sanitarie 1340 operatori.

[5] Per approfondimenti si vedano i risultati delle ricerche di: Cacha, F. B. (1981). *Teacher burnout: causes and solutions. Kappa Delta Pi Record, 18, 26-27; Farber, B. A. (ed., 1983). Stress and burnout in the human service professions. New york: Pergamon Press; Landsman, l. (1978). Is teaching hazardous to your health? Today's Education, 67 (2), 48-50; Paine, W. S. (1981). The burnout phenomenon. Vocational Education, 56 (8), 30-33.*

[6] Tali li ha definiti *Cherniss, C. (1980). Staff burnout: job stress in the human service. Beverly Hills: Sage 1980 (trad. it. La sindrome del burnout: lo stress lavorativo degli operatori sociosanitari.* (1984) Torino: Centro Scientifico Torinese).

tico dall'individualismo al lavoro d'équipe, retribuzione insoddisfacente, eccessivo lavoro[7], risorse carenti, precarietà del posto di lavoro, mobilità, ed infine, scarsa considerazione da parte dell'opinione pubblica, sono tra le cause principali di *stress*. Come risultato di questi aspetti stressanti, intrinseci all'occupazione, tra gli insegnanti trova facile humus l'insorgenza del *burnout*. Quest'ultimo si esprime[8] a livello fisico (emicranie, ulcere), psicologico (depressione, rabbia) e comportamentale (diminuzione delle *performances*, assenteismo[9]).

Lo *stress* si determina dalla reciproca interazione tra uomo ed ambiente ed è sostanzialmente un fenomeno normale, in questo caso si parla di *eustress*, "[…] qualcosa di molto simile alla vitalità"[10] (Farnè, 199, p. 20), che, in assenza di efficaci meccanismi di *coping* (reattività individuale), in una loro non adeguata presenza, o a causa di un ambiente ostile o non adeguato, può trasformarsi in un processo dal divenire fasico, ossia in *distress o burnout*.

LA RICERCA ESPLORATIVA

Nella mia tesi di laurea ho scelto di trattare proprio lo *stress* degli insegnanti, l'interesse per l'argomento nasce da anni "dietro le quinte": mi sono avvicinata alle problematiche della professione docente in quanto figlia di un'insegnante. Seppur non propriamente scientifico, tale fatto mi ha permesso nel tempo di osservare e riflettere molto. Non era mio interesse cercare una misura di quanto "burnizzati" o meno fossero gli insegnanti che hanno partecipato alla mia ricerca. Infatti, il mio lavoro si inserisce in quell'area di ricerca-intervento, quale la Psicologia di Comunità, il cui obiettivo è quello di promuovere il miglioramento della qualità della vita. Tale finalità insiste sullo sviluppo delle capacità e risorse personali, che in ultimo rafforza lo sviluppo delle competenze della comunità. In tale ottica si è cercato di esplorare la possibile esistenza di una relazione significativa tra due dimensioni chiave nella lotta allo *stress*: da un punto di vista individuale si parla di autoefficacia, da un punto di vista ambientale di supporto sociale.

Inoltre, considerando che la scuola delle riforme, non è un caso italiano isolato, bensì, essa ha avuto una forte crescita all'interno del macroscopico movimento politico e sociale dell'Europa unita, si avvertita l'esigenza di uno studio che riguardasse le problematiche sin qui discusse non solo per ciò che riguarda il panorama italiano. La ricerca esplorativa[11] messa a punto ha voluto essere un confronto tra le opinioni di insegnanti italiani e spagnoli sulle difficoltà del proprio lavoro, sulle possibili migliorie, sulla percezione della propria capacità di influire sugli eventi (au-

Albino Lucatello, Il Tagliamento, 1965, olio su tela, 127 x 95 cm

[7] *Comprendendo anche il cosiddetto "lavoro sommerso", ossia le ore lavorative extracurriculari, spese cioè fuori dall'orario settimanale previsto.*

[8] Sintomi descritti da Cunningham, W. G. (1982). *Teacher burnout: a psychoeducational perspective.* Teachers College Record, 83, 235-243.

[9] *Tra le cause di abbandono sempre più frequente della carriera da parte di professionisti competenti vi è proprio il burnout* (Cunningham, 1982; Farber & Miller, 1981.)

[10] *La definizione che dà di stress il direttore dell'Istituto Canadese di Sanità.* Farnè, M. (1999). *Lo stress.* Bologna: Il Mulino.

[11] *A tal fine è stato messo a punto un questionario psicosociale, tenendo presente che, seppure Paesi dell'Unione Europea, accomunati da un movimento di riforme simili (ad esempio quella riguardante l'autonomia), i sistemi scolastici sono differenti e conservano le loro peculiarità.*

toefficacia) ed infine, sulla disponibilità d'aiuto offerta dall'ambiente (supporto sociale supervisore e colleghi).

L'INDIVIDUO CHE AFFRONTA LO STRESS: LA PERSONALITA' E L'AUTOEFFICACIA

Causa della "patologia" non è solamente la stretta relazione[12] con gli allievi, infatti, vi è in letteratura accordo nel ritenere che tra i fattori predisponenti il *burnout* vi siano anche le variabili di personalità. Un ruolo determinante è giocato da alcuni tratti, tra i quali, il grado di responsabilità attribuito alle proprie azioni. Essi confluiscono, in quella che si può definire personalità "resistente[13]" agli stimoli, contraddistinta da un insieme di strumenti utili ad innescare una risposta efficace allo *stress*. In particolare, nella presente ricerca emerge che, sia per il gruppo spagnolo che per quello italiano, una delle fonti di supporto sociale nella lotta allo *stress*, percepite come maggiormente influenti è costituita dalla propria capacità personale di fronteggiare le difficoltà. Si può ragionevolmente supporre che, percependosi autoefficaci, gli insegnanti si sentano in grado di gestire "il tempo del lavoro" riuscendo ad organizzare le proprie attività didattiche in meno ore[14]. Ciò si traduce in un'attribuzione di responsabilità, relativamente all'esito delle azioni, a se stessi, quindi, le persone riescono ad attenersi alle loro intenzioni, nonché a raggiungere gli obiettivi in tempi più brevi rispetto a coloro nei quali tali percezioni di affrontamento sono minori o mancano. Inoltre, tra coloro che si sentono più efficaci si trovano anche i più soddisfatti per la loro professione. Ancora, è possibile sostenere che, riconoscendo a se stessi responsabilità per ciò che si fa, le persone si attribuiscano contemporaneamente anche il merito per aver adempiuto al loro lavoro. Nella categoria delle *helping professions*, uno degli *standard* intrinseci[15] al lavoro stesso è l'esperienza della competenza[16] personale sulle problematiche quotidiane.[17] Il professionista, spesso è spinto da una motivazione ideale[18] e tende ad elaborare un'immagine lavorativa molto positiva alla quale aspira ad assomigliare. Si creano aspettative elevate nei confronti del proprio ruolo di aiuto. Se a queste ed all'investimento di sforzi ed energie non fa seguito un controbilanciamento in termini di risultati positivi reali, l'individuo alimenta stress ed esaurimento emotivo[19], ossia *burnout*.

Riassumendo, si può affermare che l'autoefficacia costituisca un'importante forma di protezione, non solo dal normale stress, ma anche, e soprattutto, possa essere una forma di prevenzione soprattutto per ciò che concerne il suo aspetto di gestione del tempo che intensifica la soddisfazione e va ad alimentare il serbatoio di energie personali a disposizione dell'individuo.

L'AMBIENTE CHE AIUTA AD AFFRONTARE LO STRESS: IL CONTESTO

Insegnare significa: preparare, formare, trasmettere conoscenze. Colui che traduce in atti quotidiani tale obiettivo formativo, molto spesso, si trova a dover gestire un

[12] *Nel presente studio emerge che la relazione con gli alunni è motivo importante di stress, ciò soprattutto per gli insegnanti spagnoli.* Cafiso, R. Cannizzo, M. G. Sampognaro, G. (1996), *ricordano che tra le variabili lavorative scatenanti l'insorgenza del fenomeno ci sono: le organizzazioni a legame debole, come le istituzioni, tra le quali la scuola (in Un aiuto a chi aiuta. Psicologia contemporanea, 138, 58-63).* Di Maria, F. Di Nuovo, S. Lavanco, G. (2001), *proseguono delineando che, in tali contesti, alle volte eccessivamente burocratizzati, si possano determinare rumoreggiamenti e triangolazioni (in Stress e aggressività. Studi sul burnout in Sicilia. Milano: Franco Angeli).*

[13] *Così la definisce* Kobasa, S. C. (1979). *Stressful Life Events, Personality and Health. An Inquiry to Hardiness. Journal of Personality and Social Psychology, 37, 1-11.*

[14] *Gli insegnanti con i punteggi più alti per ciò che riguarda l'auteofficacia lavorano nel range più basso di ore extraccuriccolari (0-11).*

[15] *Uno dei requisiti fondamentali delle professioni d'aiuto è costituito dall'esssere competenti. Il professionista, spinto da una motivazione ideale, che secondo il modello di* Eldelwich e Brodsky (1980) *costituisce il primo dei quattro stadi involutivi del processo, tende ad elaborare un'immagine lavorativa molto positiva alla quale aspira ad assomigliare. Si creano aspettative elevate nei confronti del proprio ruolo, che se disilluse alimentano lo stress e l'esaurimento emotivo*

[16] *Tra i comportamenti di difesa non adeguati,* Rossati, A. Magro, G. (1999), *segnalano la condizione di learned helplness; l'operatore inizia a sentirsi impotente e non si percepisce in grado di erogare un servizio utile (in Stress e burnout. Roma: Carrocci.).*

[17] *Non si dimentichi tra le altre, la componente dualistica ed intrinseca al ruolo stesso dell'insegnante: "compito prescrittivo" e "reale".*

[18] *Secondo il modello di* Edelwich e Brodsky (1980) *essa costituisce la fase dell'entusiasmo: il primo dei quattro stadi evolutivi del sé professionale nei professionisti d'aiuto.*

[19] Rossati e Magro (1999) *sottolineano come, proprio a seguito della percezione di non essere in grado di sviluppare erogare un servizio utile, si mettano in atto comportamenti di difesa non adeguati.*

Albino Lucatello, Albero, 1968, olio su tela, 160 x 120 cm

continuum di compiti, che vanno da quello più propriamente "prescrittivo" ad uno "reale". Gli insegnanti diventano veicoli di trasmissione di caratteristiche organizzative, psicologiche ed infine relazionali: essi formano, istruiscono, guidano, consigliano.[20] Tutto ciò crea un facile *humus* per le ambiguità di ruolo, il conflitto di ruolo, nonché per il sovraccarico di ruolo.

Gli insegnanti, divengono anello di congiunzione tra la domanda della società (utenti: studenti e famiglie), ossia l'ambiente e le loro personali risorse, erogando un'offerta formativa sempre aggiornata e competitiva, in grado di rispecchiare ciò che il mondo del lavoro chiede. Purtroppo agli insegnanti, ai quali è demandato il delicato ruolo di mediatori tra formazione ed immissione lavorativa, non è stato parallelamente attribuito maggiore prestigio sociale, né una retribuzione più adeguata per il lavoro svolto. Tale dato emerge anche da questo studio, infatti, la maggioranza dei docenti italiani indica tra le principali cause di stress, la retribuzione insoddisfacente, mentre, i *profesores* spagnoli dichiarano come ad essere molto importante sia lo scarso riconoscimento sociale della professione[21].

Inoltre, colleghi e dirigenti scolastici[22] sono le figure chiave in termini di offerta di aiuto sociale per affrontare lo stress in modo efficace; infatti, essi possono divenire fonte di sostegno come di frustrazione.

Dai dati emerge come nel campione spagnolo all'aumentare della dimensione della scuola cresce la percezione di controllo sulla propria dimensione lavorativa. Allo stesso modo si rileva una crescita nella percezione del supporto sociale del supervisore (*supervisor*). Mentre, il sostegno dei colleghi (*coworkers*) diminuisce. Presumibilmente ciò accade in quanto l'individuo, in un contesto ampio, esperisce maggiore forza nel momento in cui si sente in grado di avere una qualche forma di controllo, potendo gestire le risorse per affron-

[20] Favretto, G. e Comucci Tajoli, A. (1988), *Insegnare oggi. Soddisfazione o stress? Milano: Franco Angeli.*

[21] *Negli studi di* Francescato e Ghirelli (1998) *si mette in luce come gli insegnanti facciano vistosa denuncia di tale aspetto. Inoltre, sottolineano il fatto che i sistemi educativi delle democrazie occidentali siano intrisi delle contraddizioni tipiche delle loro società, che gli insegnanti si trovano ad incarnare (in Fondamenti di Psicologia di Comunità. Roma: NIS).*

[22] Rossati e Magro (1999)

Albino Lucatello, Momento solare, 1969, olio su tela, 60 x 80 cm

tare ciò con cui si confronta a livello sia lavorativo che personale.

Va sottolineato che, indipendentemente dalla grandezza della scuola e seppure il dato non sia sostenuto da un valore significativo statisticamente, la percezione del supporto dei colleghi si colloca in una direzione molto positiva: i docenti spagnoli considerano decisamente amiche le persone con cui lavorano. Al contrario, e di nuovo mancando un'evidenza statistica, il supporto del supervisore non è percepito in modo così positivo. A ciò si aggiunga che, uno dei fattori di stress più incisivi è il rapporto con la direzione scolastica. Nel gruppo italiano, invece, si osserva che la percezione del supporto del supervisore è molto positiva, mentre quella relativa al supporto dei colleghi, seppur generalmente indichi un livello di relazioni interpersonali, per così dire soddisfacente, è più bassa. Pare invece che, l'autoefficacia sia correlata ad un aumento della percezione del supporto dei colleghi.

Quelle che potrebbero apparire come evidenze contraddittorie, in realtà si possono spiegare, partendo dalle stesse considerazioni. Infatti, proprio nel gruppo in cui, è più evidente la dimensione gruppale, proprio nel momento in cui, il gruppo aumenta numericamente, la persona, sperimentando una situazione di bisogno, probabilmente per un'economizzazione di energie, mostra la tendenza a

puntare su una persona sola, il supervisore. Questo tipo di atteggiamento è meno rischioso, nel senso di più produttivo, in quanto permette all'individuo di "attingere" da un supporto sicuro, piuttosto che, disperdere energie alla ricerca di sostegno all'interno di un ambiente grande, forse frenetico, dove la possibilità di instaurare reali amicizie si abbassa. Inoltre, è probabile che appaia più sicuro cercare risorse tra le proprie capacità personali, il che può anche avere il vantaggio di sottrarre dalla probabile esperienza emotiva di frustrazione nel caso di una risposta negativa in termini di aiuto da parte di un altro. Proprio partendo da quest'ultima considerazione si può ipotizzare che, laddove sia già alta l'autoefficacia, essa costituisca un terreno di scambio più genuino tra le persone. Percependosi in grado di influire su se stesso e sugli altri, l'individuo non considera i suoi colleghi come fonte di minaccia, non li vede come persone che lo ostacolano, o, nel caso ciò avvenisse, non li vive come nemici. Costui contando principalmente sulle sue risorse, e spendendo già un buon numero di energie per l'alimentazione e conservazione del suo "serbatoio", avrà un atteggiamento di valutazione più accurato per ciò che riguarda le persone di cui si circonda o alle quali chiede aiuto. Il seguente "*modus operandi*" getterà le basi per un contenimento e per una miglior gestione relativamente all'eventualità di una risposta d'aiuto negativa. Si tratterebbe, per così dire di creare una sorta di filtro cognitivo, un paracolpi atto al ridimensionamento di vissuti emotivi negativi derivanti da un sostegno negato.

Per concludere, dall'analisi emerge come dato preponderante il fattore grandezza scuola. Nello specifico, si osserva la sua correlazione sia con il supporto sociale che con l'autoefficacia. Si potrebbe azzardare a dire che un ambiente numericamente importante, o come tale percepito, costituisca per l'individuo un ammortizzatore percettivo nei confronti del contesto. In primo luogo determina una consapevolezza maggiore delle proprie possibilità e competenze. Successivamente, al fine di raggiungere obiettivi per i quali è necessario un aiuto o un sostegno, determinerebbe nell'individuo una valutazione fortemente strumentale, ossia la scelta sarebbe effettuata ricercando soprattutto la competenza del sostegno. A tale soddisfacimento, nessuno meglio di un supervisore può rispondere. Si tratta di una sorta di protezione economica delle proprie energie: più l'ambiente è piccolo meno è rischioso aprirsi a cercare aiuto fra persone considerate amiche; più l'ambiente è grande meno utile è disperdere le proprie energie nel tentativo di trovare un sostegno probabilmente non reparibile, quindi, si investe su se stessi o su una sorta di prolungamento fidato della propria competenza.

Farber sostiene che in attesa di un intervento socio-istituzioanle il progetto terapeutico vada centrato sulla persona. Ciò è sicuramente vero, ed è presumibile ritenere che tanto l'autoeficacia quanto il supporto sociale siano in grado di ridurre la percezione dello *stress*. Peraltro va ricordato che nel presente lavoro di quest'ultima considerazione non vi è evidenza empirica, in quanto il livello di stress è percepito come medio sia dal gruppo italiano che da quello spagnolo.

In sintesi si ribadisce che, il ruolo giocato dall'autoefficacia e dal supporto sociale percepito sia da parte dei colleghi che del *supervisor* non è indipendente dalla numerosità dell'ambiente lavorativo. Pertanto, non è possibile stabilire quale delle due forme di *coping*, qui esaminate sia in assoluto migliore dell'altra, ed in generale a fronte della multidimensionalità del problema tale considerazione sarebbe fuori luogo. Invece, si può dire che a parità di autoefficacia "funzioni meglio" il supporto sociale dei *coworkers*, mentre, aumentando la dimensione della scuola risulta maggiormente percepito il supporto sociale del *supervisor*.

Irene Del Gaudio
Dottoressa in Psicologia
Tirocinante presso il Distretto 3
dell'Azienda Sanitaria Triestina

“TEATRANDO” SI IMPARA MEGLIO

LA MANIERA PER STARE BENE A SCUOLA

Simonetta Vallone

L’attività di animazione teatrale può aiutare i ragazzi a vedere la scuola non come un obbligo al quale non è consentito sottrarsi, ma come un luogo di stimoli e di possibilità in cui si può vivere meglio

PREMESSA

La richiesta di scrivere della mia esperienza nell’ambito del teatro per la scuola mi permette, tra l’altro, di pormi alcune domande e di effettuare delle riflessioni su questa attività che conduco oramai da vent’anni. Perché al tempo decisi di utilizzare l’animazione teatrale con i miei alunni e perché continuo a farlo oggi?

Pur essendo assolutamente consapevole dell’efficacia didattica del gioco, all’inizio della mia carriera d’insegnante di italiano, raramente riuscivo a coniugare il percorso didattico curricolare con l’elemento ludico. Mi chiesi allora quale fosse il mio “gioco” preferito perché era evidente che la prima a doversi mettere in gioco e a doverne conoscere le regole in modo approfondito fossi io. Non ebbi difficoltà a darmi la risposta: avrei potuto condividere la mia passione per il teatro con i miei alunni.

Questa attività doveva aiutare i ragazzi a vedere la scuola non come un obbligo al quale non è consentito sottrarsi, ma come un luogo di stimoli e di possibilità in cui si può vivere meglio. Inserire l’attività teatrale all’interno del mio programma mi permetteva di andare oltre la lezione “ex-cathedra” e di attivare al meglio le potenzialità degli studenti, che in una scuola di tipo tradizionale non riescono, talvolta, a manifestarsi. Tra l’altro, la didattica per l’area linguistica deve assolutamente tener conto della realtà della comunicazione moderna, nella quale la lingua scritta non è più lo strumento principale, ma è accompagnata da una pluralità di linguaggi verbali e non verbali altrettanto essenziali.

La proposta di fare teatro-scuola si prefigge l’obiettivo di promuovere un vero e proprio lavoro interdisciplinare e di offrire agli alunni un’occasione di crescita di divertimento, di gioco.

Il gioco drammatico, riscontrabile fin dalla prima attività ludica del bambino, ha infatti un ruolo fondamentale nel suo sviluppo affettivo, intellettuale e sociale e si rivela come il principale meccanismo con il quale apprende e si sviluppa. Il teatro dei ragazzi non ha storia nella tradizione teatrale. La sua vera storia è legata a quelle dell’uomo e alle attività che i bambini di ogni tempo hanno svolto come gioco, come elaborazione fantastica e inventata di gesti, parole, movimenti, azioni.

IL TEATRO INSEGNA LA COOPERAZIONE

Il teatro è fatto di emozioni, di paure, di tensioni: i ragazzi giocano con grande serietà con questo “giocattolo”, lo adoperano all’interno dello spazio, ne fanno un uso artistico: “ sto qui, faccio questa cosa e la faccio seriamente, divertendomi.”

L’animazione teatrale propone e fa vivere ai ragazzi alcuni valori, che possono diventare fondamentali punti di riferimento per le loro scelte. Tre dei valori più significativi sono la partecipazione attiva, la collaborazione, la comunicazione agli altri e riguardano rispettivamente, la sfera personale, i rapporti con i compagni di recitazione, il confronto con gli altri (il pubblico).

Ogni ragazzo, recitando, è chiamato a vivere il valore della partecipazione personale ad un’attività collettiva. In una rappresentazione teatrale sono attori tutti coloro che intervengono sulla scena, anche le comparse. I ruoli sono diversi, ma occorre far capire ai ragazzi l’importanza della presenza di ognuno e l’insegnante-animatore ha il compito di valorizzare il contributo e lo sforzo di tutti, specialmente di coloro che hanno difficoltà o sono più titubanti.

Nessuno deve sentirsi escluso o inferiore perché meno capace di recitare o perché ha un ruolo poco appariscente. Saper recitare vuol dire infatti usare tutte le capacità che si possiedono per dare vita ad un personaggio che non sarà mai secondario anche se dovrà dire poche battute o, addirittura, non parlare.

Attraverso un’esperienza di recitazione di gruppo o di allestimento di uno spettacolo teatrale, si può presentare e far vivere il valore della collaborazione e favorire l’aggregazione dei ragazzi. L’avventura iniziata coinvolge infatti tutti: l’esito finale dipende anche e soprattutto dalla collaborazione che si viene a costruire.

Il teatro è il luogo in cui il concetto di gruppo viene citato probabilmente molto di più che in tanti altri: il gruppo può essere una modalità, un obiettivo, uno strumento di crescita personale. Però non dovremo dimenticare che, come dicono i padri della psicologia di gruppo, la caratteristica di

un gruppo non è quella di essere un insieme di singoli elementi, ma è il sistema di relazioni che essi formano.

Il contatto con il teatro come mezzo di comunicazione può essere molto educativo per i ragazzi: è uno stimolo ad aprirsi agli altri, a scegliere con fantasia ogni strumento (suono, parola, sguardo) per esprimere il proprio mondo interiore, il proprio pensiero. Inoltre, se comunicare vuol dire far partecipi gli altri di qualcosa che ci appartiene, la recitazione coinvolge gli spettatori fino a far provare loro le stesse emozioni degli attori. Il pubblico, quindi, viene in qualche modo educato da essi a farsi vicini agli altri, a "*com-patire*", ad accogliere nella vita ogni tipo di comunicazione interpersonale, vincendo l'individualismo.

L'animazione teatrale potenzia inoltre alcune capacità come la creatività intesa come capacità di pensare, ideare e realizzare.

La creatività infatti è alla base dell'esperienza teatrale: l'attore crea sulla scena quando impiega il corpo, la voce e la sensibilità per dare vita a situazioni e personaggi previsti dal copione o improvvisati. La creatività è nella stesura del copione e ancora nella preparazione delle scenografie e dei costumi o nella risoluzione degli eventuali problemi (di recitazione, memorizzazione, logistica).

Oltre alla creatività vengono potenziate anche la capacità di improvvisare e quella di coinvolgere gli altri (il pubblico) nella propria attività.

Nel primo caso i ragazzi imparano a saper reagire con prontezza e decisione, senza scoraggiarsi di fronte agli imprevisti; improvvisare significa quindi agire anche se non si ha tutto sotto controllo, acquisendo una giusta sicurezza di sé.

Nel secondo caso i ragazzi, comunicando un messaggio, delle emozioni, delle provocazioni, vogliono coinvolgere gli altri in qualcosa che appartiene loro ed entrano in comunione con il pubblico per condividere con esso un momento importante. Da parte sua, il pubblico partecipa seguendo, ascoltando o anche "disturbando", ma soprattutto applaudendo, appropriandosi, in qualche modo, di ciò che ha visto.

L'animazione teatrale attiva alcuni meccanismi psicologici ed è molto importante che l'educatore li sappia riconoscere e utilizzare ai fini della maturazione dei ragazzi. Questi meccanismi riguardano soprattutto il rapporto attore-personaggio e il rapporto attore-altri.

Nel suo rapporto con il personaggio, l'attore, inconsapevolmente, esprime molte caratteristiche della sua personalità e un osservatore attento può quindi approfondire la conoscenza dei ragazzi, guardandoli recitare. Parallelamente vi è il fenomeno opposto, per cui il ragazzo, recitando, si estranea momentaneamente dalla sua situazione e ciò può aiutarlo a relativizzare e a superare i suoi problemi immediati.

A volte i ragazzi non riescono ad esprimersi nella scuola perché si sentono osservati e giudicati dagli altri: si innescano perciò dei meccanismi di "blocco" e di disagio. Anche in queste situazioni, la drammatizzazione può aiutare il ragazzo a superare le sue insicurezze, ad accettare maggiormente il proprio corpo, il proprio carattere, a convivere con i propri difetti e a farsi accettare "così come si è", cercando, almeno nella recitazione, di entrare in sintonia con gli altri (compagni e pubblico) per vivere insieme un momento intenso.

Nel progetto di teatro dei ragazzi si evidenzia la coscienza del processo di lavoro, del percorso e del prodotto come parte di tale percorso. Grazie a questo percorso si realizza un utile rapporto educativo con il bambino/ragazzo che, sebbene sia oggettivamente un rapporto asimmetrico, vede però la parte debole non come parte oppressa bensì alleata e non complice della parte forte, così che l'educatore è autorevole e non autoritario.

Simonetta Vallone
Docente di Lettere
S.M.S. "Unica" - Sacile

Albino Lucatello, Terra, 1970, olio su tela, 70 x 100 cm

"KAFKA & I BULLI"

UN PERCORSO MULTIMEDIALE PER AFFRONTARE IL DISAGIO

Francesco Carbone

***I** ragazzi di un istituto professionale affrontano il tema del bullismo attraverso la realizzazione di un video che, partendo dalle parole della Metamorfosi, dà voce e immagini alle loro storie*

OTTOBRE 2006

Classe prima odontotecnici e audiovisivi dell'istituto professionale "Luigi Galvani" di Trieste. Da un po' di giorni si legge e si rilegge la prima pagina della *Metamorfosi* di Franz Kafka. Con quell'inizio che è diventato uno dei più famosi e indimenticabili della letteratura mondiale: "Una mattina Gregor Samsa, destandosi da sogni inquieti, si trovò trasformato in un grosso insetto immondo." Alla fine almeno questa frase gli studenti la sapranno tutti a memoria, ne faranno un *refrain*, ci giocheranno tra di loro e anche con insegnanti da prendere alla sprovvista: per almeno un mese, quando si chiedeva a un allievo come gli andavano le cose, ci si sentiva rispondere spesso, con visi da Buster Keaton, che si erano svegliati sentendosi grossi insetti immondi.

Ma questo poi. Adesso le parole del racconto provano a intrufolarsi nelle orecchie di trenta (30!) studenti che hanno scelto (scelto?) il professionale proprio perché "non sono bravi in italiano": nove (9!) allievi non sono neppure di madrelingua italiana, un paio sono arrivati qui da pochi mesi, per cui mi trovo a *tradurre l'italiano di Kafka* con parole il più possibile semplici (ma come rendere "immondo"? e "sogni agitati"?), anche disegnando sulla lavagna il grosso mite insettaccio con tutte le zampette per aria e la coperta quasi scivolata giù dal letto.

KAFKA A SCUOLA

Kafka da molti anni è un *must* nelle scuole di ogni ordine e grado. La differenza, quest'anno, è il mondo che ci gira intorno: la scuola quest'anno è entrata nel cono di luce della pubblica apparenza, è diventata di moda: o meglio, è diventato di moda il suo peggio. Giornali e tivù hanno scoperto il "bullismo": le botte, lo spinello e il sesso in classe che poi dai cellulari guardoni corre in internet e da lì in tivù, a ispirare i blablà di adulti pensosi, più esperti del mondo di Pico de' Paperis. Fattacci piccoli e grandi che fino a ieri non superavano il grado zero di attenzione politica del Paese, adesso fanno scoppiare il loro petardo sotto microfoni accesi proprio e solo per loro. Corsi e ricorsi: dopo la stagione dei pietroni lanciati sulle macchine in autostrada, torna la stagione dell'*Alex di Arancia Meccanica*. La variante è il cellulare che riprende tutto e internet che lo offre al mondo. Da qui grida di allarme, articoli di fondo naturalmente perfetti, trasmissioni in tivù al limite del porno. Mai come quest'anno, a proposito della scuola, il voyeurismo politicamente corretto dilaga.

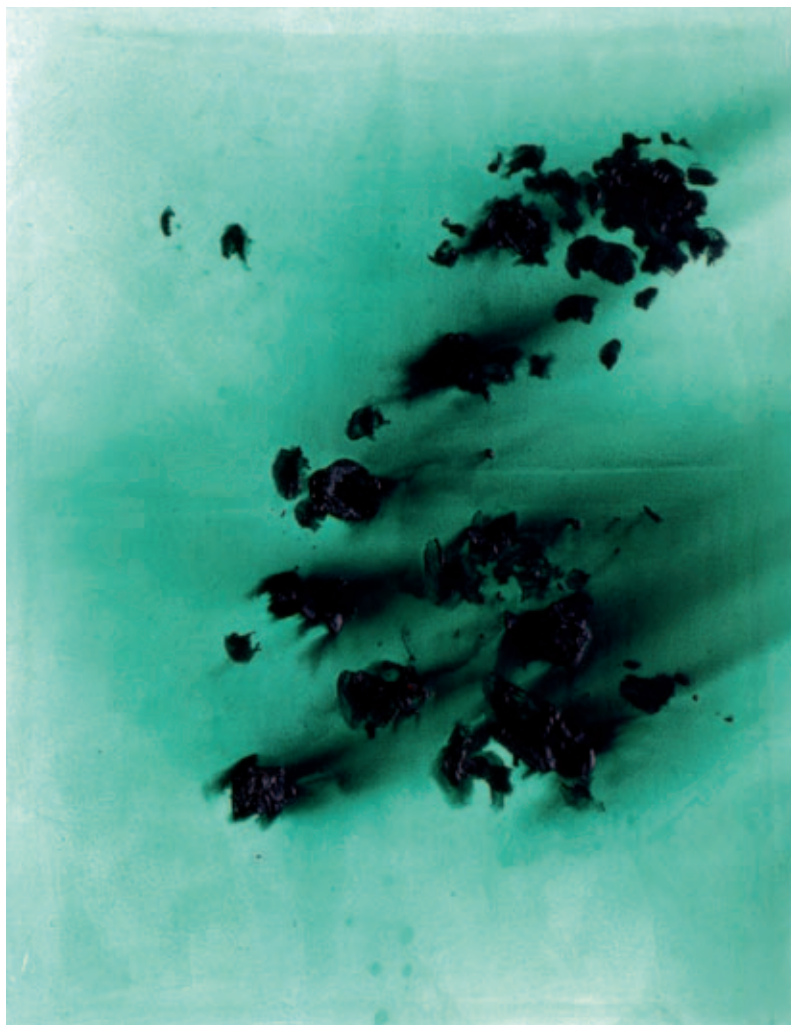
Anche i ragazzi guardano la televisione. È da lei che imparano la parola "bullismo", che però non diventerà mai loro, che resterà sempre una parola adulta (mai sentito un ragazzo usarla, se non per far capire qualcosa a *me*). Dell'abnorme allarmante fenomeno se ne parla naturalmente in classe, e anche con molta cura, visto che più di qualche sberla tra serbi e italiani è volata subito all'inizio dell'anno. Così nasce l'idea: perché no? Perché non fare noi un video in cui la voce sia quella di studenti *che sono dentro*, dentro la stagione del turpiloquio e del pugno facile, dentro l'adolescenza violenta e pulsionale, mimetica (rispetto agli adulti ma anche a se stessi) e indecifrabile? – *Uau!*, fa la classe in coro. Nei loro occhi brilla la luce speranzosa: per almeno un mese, dunque, non si studia.

Propongo un patto: il nostro video sul "bullismo" deve passare attraverso le parole dell'insetto di Kafka, attraverso il risveglio straniato nella condizione improvvisa e inesorabile del catastrofico reietto dalle mille zampine impotenti. Chiedo insomma a loro la storia di un ragazzo che si sente ridotto a scarafaggio inavvicinabile proprio perché vittima di una piccola gang crudele. Per ogni tappa del lavoro, un voto sul registro. La cosa mette almeno sull'allerta anche i più pigri. Tutti i ragazzi

devono scrivere prima un riassunto, poi mischiarlo con un proprio vissuto, vero o fantastico non importa, per far nascere pian piano la *voce narrante*, il futuro "fuori campo", del nostro protagonista.

Passano così un paio di settimane. Alla fine ho un pacco di fogli sia scritti che disegnati, sgrammaticati e dolenti, con frasi bellissime che io non sarei mai stato capace di pensare: anche confessioni di dolori mai rimarginati, mai, almeno in un caso, neppure ammessi prima. E poi dolcezze per se stessi abbandonati dal mondo, maledizioni e voglia di vendetta per i tormentatori, senso di dignità di chi intuisce che subire il male è meglio che farlo.

Si legge quasi tutto in classe, *quasi* perché qualcuno ha scritto la sua storia a patto che nessuno oltre me la leggesse. Poi, a casa, inizio un lavoro di montaggio ritagliando dai testi frammenti sparsi da ricucire poi nel monologo. Lavoro sempre solo con frasi dei ragazzi, per una voce che deve essere allo stesso tempo solitaria e corale, intima e anonima.

Siamo arrivati a novembre. Il testo, la nostra "sceneggiatura", detta già molte delle immagini. Il video sarà tutto girato in classe, usando i banchi messi in piedi come quinte di scenografia, cartoncini e pennarelli per fare la maschere di ogni attore. Molti studenti disegnano *story-board*, e uno in particolare ha figure talmente belle da decidere di metterli così come sono nel video, perché è evidente che quella serie di disegni su fogli a quadretti del piccolo *insetto* martoriato dai compagni dicono una verità in più, che non sta né nelle parole né nelle immagini che stiamo per girare.

Albino Lucatello, Natura del Friuli, 1969, olio su tela, 160 x 125 cm

GINCANE TRA I BANCHI

Giriamo il video in un paio di giorni. Le sequenze che accendono di più i cuori dei ragazzi sono il pestaggio della vittima in un vicolo cieco fatto tutto di banchi, e una "carrellata" in cui, approfittando dello *skateboard* di un allievo, faccio passare la telecamera in mezzo a fogli in fiamme di quotidiani con titoli su episodi di violenza nelle scuole. Giusto per far capire la situazione: lo skateboard verrà sequestrato già l'ora dopo, perché i miei meravigliosi studenti si erano messi subito a fare gincane tra sedie e banchi appena

"KAFKA & I BULLI"

Albino Lucatello, Dimensione uomo–natura, 1971, olio su tela, 50 x 40 cm

me n'ero uscito tutto contento dall'aula, una volta tanto così felicemente creativa.

Finite le riprese, si deve registrare la voce recitante. Selim, di Istanbul, testa un giorno rossa e l'altro bruna ma con colpi di sole biondi sulle punte, ha solo quindici anni e la voce roca del fumatore incallito. Lui è il prescelto, anche per un certo senso di *destino* che comunica proprio con le sue esitazioni e i calandi, le modulazioni e le pause *sbagliate*. Selim sarà molto dolce e paziente, accetterà sempre tutte le correzioni, e non si mostrerà mai stanco. Questa parte del lavoro si svolge all'inizio in classe (applausi a ogni *ciak* riuscito!), poi a casa mia perché avere il religioso silenzio di una sala di registrazione con trenta studenti è semplicemente impossibile. Con Selim vengono sempre altri due allievi, i quali fanno da *troupe*: controllano in cuffia che nessuna consonante "spari" sul microfono, che nessun altro rumore interferisca con la lettura. Ci vorranno diversi giorni di lavoro per cinque minuti di lettura. Una pazienza certosina esercitata da tutt'e quattro.

A questo punto c'è tutto. Passo un bel po' di sere da solo in montaggio. Vedendo e rivendendo un numero incalcolabile di volte allievi che di giorno mi fanno anche uscire dai gangheri, capaci di dire e fare idiozie da farti imbestialire con loro e con me stesso di essere lì. Ma certo non c'è solo questo. Ci sono anche le mani esitanti che dicono già tutto di Nicholas, c'è la carrellata al *rallenty* sulla classe dove tutti assieme sono solo ed evidentemente belli, liberi, ironici, intelligenti. Quei momenti sono l'amen che mette in fondo a posto tutto nel mio cuore iracondo d'insegnante montatore.

Il video si intitolerà *Kafka & i bulli*.[1] Partecipazione straordinaria: per la sigla abbiamo rapito in giardino un piccolo insetto sufficientemente credibile. L'abbiamo messo in una scatola svuotata dalle sigarette di un volontario e alla fine molto ecologicamente l'abbiamo riposto sotto la sua fida pietra muschiosa.

[1] *Il video è stato realizzato con il contributo della Regione Autonoma FVG, Direzione centrale istruzione, cultura, sport e pace – servizio istruzione e orientamento - nell'ambito dei finanziamenti rivolti alle scuole della regione a sostegno della diffusione dei linguaggi audiovisivi.*
Copia del video può essere richiesta al prof. Francesco Carbone: Istituto Professionale di Stato per l'Industria e l'Artigianato "Luigi Galvani" via delle Campanelle 266, 34149 Trieste.

RIENTRO NEI RANGHI

E qui comincia la gloria. "Kafka & i bulli" è stato presentato al convegno che ogni anno la nostra scuola organizza per presentare le sue produzioni audiovisive. Successo di pubblico e di critica: i ragazzi gasatissimi. La giornalista presente è stata ben contenta di poter scrivere di un video che affrontava l'argomento del giorno: il bullismo a scuola! Avessimo fatto un video su qualche mirabolante e avveniristico esperimento didattico, chi ci avrebbe dato bada? Con un video sul bullismo, invece siamo stati, anche se per puro caso, mediaticamente furbi. Ne parlano così sia "Il Piccolo" di Trieste che "Il Gazzettino" di Venezia. Grazie ai giornali, siamo notati dalla redazione di "Radio 24", la radio de "Il Sole 24 ore", che ci chiede di trasmettere uno spezzone della voce narrante nel corso di una trasmissione in cui sarà presente anche il Ministro della Pubblica Istruzione Fioroni. Gli allievi, in piena estasi narcisistica gongolano e danno per certe glorie mondiali. Si sentono belli bravi e buoni, e vorrebbero che questa breve coccola dell'universo mondo alla nostra classetta di spaesati non finisse mai. La scuola intanto presenta il video a un convegno organizzato a Udine dall'Ufficio Scolastico Regionale sulla dispersione, anche lì con buon esito, e questo è per il momento il punto sul "successo" di un lavoro di francescana povertà e di nessuna ambizione.

E magari finisse qui. Perché un altro pezzo di verità è che la classe autrice di questo bel lavoro è anche una classe non solo simpatica ma violenta, dove sottotraccia rispetto alla possibile percezione di noi insegnanti agiscono tuttora dinamiche di reciproca esclusione, di prevaricazione dei più forti e arroganti sui più deboli, e di intolleranza specie verso gli studenti non italiani: tutte meraviglie dell'essere giovani uomini che non hanno smesso d'incanto di esistere solo perché si è mostrato a sé stessi e agli altri di saper fare un bel video. Conclusione banale e necessaria: non c'è in queste cose nessuna battaglia sufficiente a vincere la guerra. Il che vale, è evidente, anche per gli adulti. Come ha scritto Nietzsche: "l'uomo, l'animale non stabilizzato".

Francesco Carbone
Docente di Lettere
I.P.S.I.A "Galvani"
Trieste

Albino Lucatello, Rapporto uomo–natura, 1974, olio su tela, 190 x 160 cm

I DISTURBI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO IN ETÀ EVOLUTIVA (DSA)
IL RUOLO DELLA NEUROPSICOLOGIA DELLO SVILUPPO

Valentino Gastini

I modelli della neuropsicologia permettono un approccio dinamico all'individuazione delle difficoltà di apprendimento in età evolutiva e all'intervento di recupero

INTRODUZIONE

La neuropsicologia clinica studia le correlazioni fra le attività cerebrali e gli aspetti più evoluti delle funzioni mentali superiori quali la percezione, la coscienza, gli affetti, la memoria, le funzioni di apprendimento del linguaggio orale e scritto, della capacità di calcolo, l'acquisizione degli orientamenti e della motilità intenzionale, ecc. Sebbene il suo scopo centrale sia la descrizione e l'interpretazione dei disordini che si manifestano in queste attività a seguito di lesioni circoscritte a specifiche parti dell'encefalo, l'interesse finale è tuttavia individuabile nel tentativo di comprendere questo straordinario sistema funzionale complesso qual è l'encefalo, da cui originano le varie forme di comportamento osservabili nell'uomo, nonché nella sua possibilità di costruirsi ed acquisire conoscenze. Lo studio e l'analisi di un deficit che un soggetto presenta a seguito di un danno cerebrale, in una o più delle funzioni superiori citate sopra, viene definita valutazione neuropsicologica.

Scopo invece principale della neuropsicologia è l'esplorazione dell'architettura funzionale dei processi mentali normali; ciò avviene attraverso lo studio di pazienti con disordini neuropsicologici dovuti a lesioni cerebrali.

Fig. 1: *Mappa frenologica secondo Gall e Spurzheim, inizi '900*

CENNI STORICI

La neuropsicologia, come disciplina, ha un suo precursore nelle 'originali' e 'curiose' mappe mentali disegnate da Gall e Spurzheim (inizio del XIX secolo). Queste, al di là del loro aspetto fantasioso, sono l'espressione del concetto fondamentale su cui si basa tutta la neuropsicologia: cioè che le facoltà mentali sono distinte e localizzabili in specifiche aree e settori cerebrali (vedi figg. n. 1 e n. 2).

Fig. 2: *Mappa della localizzazione delle aree cerebrali del XIX secolo*

In termini più clinici e scientifici l'origine della neuropsicologia si colloca verso la seconda metà del diciannovesimo secolo. È a questo periodo che risalgono infatti gli studi clinico-anatomici e le teorizzazioni di Paul Broca (1861); egli riuscì infatti a dimostrare che la sede della funzione del linguaggio era collocata nella porzione infero-posteriore del lobo frontale sinistro. Questo gli permise di affermare *che le funzioni mentali hanno una loro specifica localizzazione nella corteccia cerebrale*. Attualmente, la neuropsicologia è una scienza pienamente autonoma ed indipendente e fa dell'interdisciplinarità il suo punto di forza in quanto tende a creare collegamenti, scambi, rapporti, da un lato con le neuroscienze (neurologia, neuroanatomia, neurofisiologia, neurochirurgia), dall'altro con le scienze del comportamento (psicologia generale, dello sviluppo e dell'invecchiamento, psicologia sperimentale, psicolinguistica), il tutto integrato dai contributi degli studi sull'intelligenza artificiale e dell'informatica.

LA NEUROPSICOLOGIA

A) è una disciplina che studia i processi mentali con lo scopo di:
   1) capire qual è la struttura delle funzioni cognitive (architettura mentale);
   2) capire qual è il rapporto fra queste strutture mentali e il funzionamento del cervello (architettura neurale);

B) essa ha trovato origine e si è sviluppata grazie agli studi e alle ricerche che si sono interessate del confronto tra tali funzioni cognitive superiori presenti in un soggetto che ha subito una lesione di tali funzioni e le stesse presenti in maniera integra in altro soggetto;

C) questo confronto tra funzioni lesionate e funzioni integre ha portato alla costruzione di una teoria sul funzionamento della mente e delle relazione di questa con l'encefalo.

Le teorie sulla modularità

Una grossa spinta in avanti, per quanto attiene l'ambito della neuropsicologia, si è avuta quando è stata formulata una serie di nuove ipotesi teoriche che si proponevano di superare il modello *rigido* della localizzazione della funzione: sono queste le *teorie sulla modularità*, (Fodor, 1983).

Secondo queste teorie le funzioni mentali non sono compatte e monolitiche nella loro specificità funzionale; esse sono costituite da una sommatoria di singole parti, di singoli elementi. Tali singoli componenti, a loro volta, sono portatori di funzioni specifiche che sono collegate tra loro. Ciò comporta che, nel caso un soggetto subisca una lesione, la funzione colpita non è detto che presenti un decadimento massivo, ma diventerà critica *solo* per quella parte di modulo, o moduli, che sono stati direttamente interessati dalla lesione stessa. Questa architettura neuropsicologica risulta particolarmente efficace e protettiva per l'essere umano; proprio attraverso questa organizzazione viene di fatto attivato una specie di 'contenimento del danno lesionale', il tutto a favore e a salvaguardia del sistema cognitivo più generale.

La neuropsicologia dello Sviluppo

Fin quanto ora descritto si fonda su due presupposti di base:

1) la possibilità di confronto tra una funzione normale presente in un soggetto e la stessa funzione danneggiata a seguito di una lesione in altro soggetto;
2) che tali funzioni in gioco abbiano raggiunto in ambedue i soggetti un loro sviluppo e maturazione completa e successivamente sia intervenuto un danno in una delle due.

Solo in presenza di questi elementi è possibile attivare un confronto, cioè esprimere una valutazione qualitativa–quantitativa del danno, di quanto di quella funzione è rimasto integro, di quanto è stato leso.

La neuropsicologia applicata allo sviluppo, cioè a soggetti in età evolutiva, comporta l'introduzione di una nuova serie di variabili cui bisogna tener conto e conseguentemente comporta l'elaborazione di ulteriori costrutti teorici. Diversamente che per l'età adulta, il campo di indagine in cui essa viene applicata si caratterizza per il fatto che in tali soggetti la funzione da esaminare non ha ancora raggiunto il suo sviluppo completo, per cui diventa particolarmente difficile valutarne il danno; inoltre, in senso stretto, è improprio parlare di perdita di una funzione, quando questa non ha ancora completato il suo pieno sviluppo.

Per poter quindi studiare ed analizzare gli effetti di un possibile danno in un soggetto in età evolutiva bisogna ricorrere a dati normativi statistici; ciò vuol dire che in età evolutiva l'elemento patologico del singolo soggetto viene spesso definito non tanto dall'aspetto patologico in sé ma dalla deviazione che quel comportamento, quella funzione, mostrano di avere rispetto a percorso normativamente definito. Purtroppo non sempre vi è la possibilità di disporre di un modello del funzionamento cognitivo, definito nella sua organizzazione, per tutte le singole età dei potenziali soggetti da esaminare; questo sia per carenze nella ricerca, che per l'impossibilità di transitare ipso facto, dati da una popolazione all'altra[1].

I DISTURBI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO IN ETÀ EVOLUTIVA (DSA)

Albino Lucatello, Ostacoli, 1974, olio su tela, 65 x 60 cm

Chi si interessa di valutazioni neuropsicologiche in età dello sviluppo si trova, per ogni singolo caso che va ad esaminare, a dover rispondere al quesito fondamentale: "il quadro di criticità che va definendosi lungo l'indagine neuropsicologia riguarda una realtà clinica orientata verso un ritardo dell'apprendimento o verso un deficit dell'apprendimento?"[2]

Per dare una risposta clinicamente valida a tale quesito è necessario:

- conoscere in maniera approfondita e dettagliata quali siano i vari processi in gioco nel più ampio processo generale dell'apprendimento;
- quali siano i tempi di sviluppo del processo generale implicato nello specifico apprendimento, e i tempi dei sotto processi presenti nello sviluppo della/e funzione/i coinvolte;
- saper cogliere, grazie alle conoscenze cliniche e ai modelli normativi di riferimento, sia per macrofunzioni, sia per singoli moduli di funzioni, il momento in cui la devianza (cioè la deviazione dalla norma statistica), sposta quell'espressione funzionale, sia essa cognitiva che del comportamento, dall'area del ritardo all'area del deficit;
- tener contemporaneamente conto che l'espressione del disturbo in ogni singolo soggetto è anche influenzato da specifiche caratteristiche dell'individuo e che la sua espressione si trasforma e muta nel tempo, pur rimanendo sempre presente. Per esempio, alcuni disturbi nell'organizzazione di tipo visuo-spaziale, non gravi ma clinicamente significativi, possono sparire con la crescita del soggetto. Questo avviene non tanto per una guarigione dal disturbo, ma perché esso viene compensato attraverso altre modalità che il

[1] Il dato normativo è una regola di carattere descrittivo o prescrittivo a cui si fa riferimento per disporre di un criterio di giudizio, di valutazione o di comprensione. In particolare, la norma statistica viene desunta dalla frequenza media con cui ricorrono gli eventi considerati. Questa norma ha un carattere descrittivo che evidenzia, in termini esclusivamente quantitativi, la ricorrenza di un particolare evento senza alcuna considerazione di ordine qualitativo. Ciò significa che sono ritenuti 'normali' tutti quegli eventi che raggiungono una frequenza media totale da poter fungere da norma indipendentemente dal valore positivo o negativo degli stessi, a partire da un sistema di valori; saranno ritenuti "anormali" gli eventi che non raggiungono una frequenza media. In psicologia clinica e psichiatria, la norma statistica finisce con l'avere una notevole incidenza nella definizione della polarità sano/malato a cui fa riferimento la polarità normale/anormale, nel senso che il comportamento medio, essendo il più diffuso, finisce con l'acquisire anche un valore normativo.

[2] Deficit: termine latino adottato per indicare un'insufficienza nello sviluppo della personalità o di qualche suo aspetto (funzioni). Il deficit può essere espresso in termini quantitativi e quantificato attraverso misurazioni che si ottengono sottoponendo il soggetto a una serie di test idonei a determinarne l'aspetto che si vuol indicizzare.
Ritardo: per ritardo si intende un difetto della funzione presa in esame, dipendente da un rallentamento delle capacità e/o delle funzioni valutate per cause pre-natali (ereditarie, congenite), perinatali o post-natali di diversissima natura.

soggetto impara ad attivare, a volte in maniera cosciente, altre volte meno[3].

Comunque, il quesito di fondo rimane sempre quello sopra esposto: la realtà clinica che va definendosi attraverso la valutazione neuropsicologica, si orienta più verso un ritardo dell'apprendimento o verso un deficit dell'apprendimento ?

La risposta che ne scaturisce diviene snodo cruciale per ogni singolo caso, in quanto orienta in maniera precisa e puntuale la progettazione dell'eventuale intervento riabilitativo. Spesso, in età evolutiva, ci si trova a dover attivare processi riabilitativi mirati *all'acquisizione di abilità*, piuttosto che a proposte riabilitative di tipo reintegrativo di aspetti carenti o compromessi. Questo perché all'indagine clinica, il più delle volte, le strutture sottostanti le funzioni, mostrano di non aver subito specifiche lesioni, da cui il bisogno non è tanto quello di vicariare funzioni ma piuttosto quello di attivare strategie riabilitative finalizzate all'acquisizione di aspetti specifici verso la funzione che in quel momento presenta una criticità.

LA CLINICA IN NEUROPSICOLOGIA DELLO SVILUPPO

Le conoscenze presenti in un individuo vengono generate attraverso la sommatoria di diversi e complessi elementi quali: la costruzione delle immagini degli oggetti, dell'immagine di sé, della specificità delle esperienze personali, il tutto in sinergia con lo sviluppo specifico per ogni soggetto delle funzioni neuropsicologiche semplici e complesse. La presenza di eventuali condizioni patologiche degli apparati senso-motori, che pongono l'individuo in rapporto con il mondo esterno, e degli apparati corticali, che elaborano le informazioni in strutture apprese, sono la causa di processi di conoscenza distorti e/o alterati, i quali a loro volta condizionano l'evoluzione più generale della personalità.

L'approccio neuropsicologico nella clinica dello sviluppo ha cercato di dare una risposta utile alla comprensione di tali processi distorti e/o alterati.

Per arrivare a ciò è fondamentale, lungo l'indagine neuropsicologica, definire, in maniera la più esaustiva possibile, l'ipotesi da verificare; tale ipotesi determina, a sua volta, quali singole funzioni cognitive debbano essere indagate, e quindi isolate dalle altre. Da ciò scaturisce la scelta, da parte del clinico, delle prove da somministrare al soggetto; prove di cui si conoscono attendibilità, fedeltà e validità concorrente per ogni livello di età considerata.

Tale procedura consente la formulazione di una diagnosi neuropsicologica che, frequentemente, comporta l'attivazione di modalità di confronto tra pattern specifici di prestazioni, misurazioni normate e il modello di funzione cognitiva 'normale' correlato all'età del soggetto. Da tutto ciò si perviene all'identificazione e alla valutazione dei singoli processo cognitivi presenti nel bambino, siano essi integri e/o deficitari.

DISTURBI EVOLUTIVI SPECIFICI DELL'APPRENDIMENTO (DSA)

Con il termine *disturbi evolutivi specifici dell'apprendimento* ci si riferisce ai soli disturbi della abilità scolastiche:

- dislessia, disturbo specifico di lettura;
- disortografia, e disfasia, disturbo specifico della scrittura;
- discalculia, disturbo specifico del calcolo.

Questi disturbi si caratterizzano per essere 'specifici', cioè il disturbo interessa uno specifico dominio di abilità in modo significativo ma circoscritto. Il restante funzionamento intellettivo generale risulta salvaguardato.

La probabilità che un soggetto presenti un deficit specifico in un settore (esempio l'apprendimento della scrittura, la dislessia) senza che vi sia una compromissione del funzionamento intellettivo generale secondo la teoria modulare è possibile, in quanto la funzione generale 'capacità di apprendere' si declina in una serie di sotto componenti (i moduli) da cui la compromissione di un modulo non pregiudica, in maniera assoluta e drastica, la funzione nella sua globalità ma intacca 'limitatamente' il domino rappresentato dal modulo specifico (fig. 3). Sono presenti in clinica anche situazioni di associazione tra disturbi specifici di apprendimento. Vi è quindi la possibilità che un soggetto presenti più disturbi specifici di apprendimento, ossia può essere contemporaneamente sia dislessico, che discalculico ma per la *teoria modulare*, è possibile avere anche soggetti solo dislessici, o *solo* discalculici.

[3] *"Disturbi simili ad una certa età possono andare incontro a quadri diversi per patologia e prognosi, non solo, anche particolari quadri di ritardo maturativo possono ad un'età successiva rientrare completamente (es. i bambini "late talkers")* (Chilosi, Cipriani e Fapore, 2002)

I DISTURBI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO IN ETÀ EVOLUTIVA (DSA)

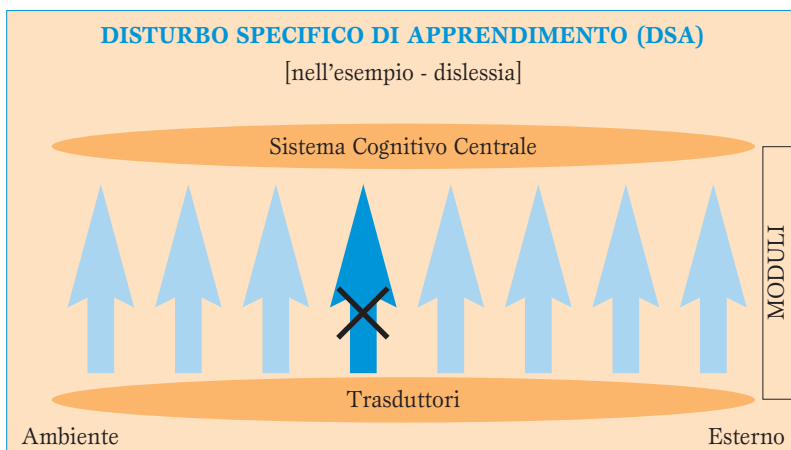



Fig. 3: *Modello teorico dei DSA, secondo la teoria della Modularità di Fodor*

Dunque, la principale caratteristica del gruppo nosografico DSA è quello della *specificità*, e il criterio principe utilizzato al fine di stabilire la presenza, o meno, di una DSA è quello della *discrepanza* tra le abilità nel dominio specifico interessato (abilità, quindi, che risulta deficitaria in rapporto alle attese per quell'età e/o la classe frequentata) e l'intelligenza generale (nei DSA essa deve essere adeguata all'età cronologica del soggetto).

Dal riconoscimento del criterio di *discrepanza* come aspetto cardine per porre diagnosi di DSA consegue tutta una serie di implicazioni e attenzioni metodologiche:

1) vanno utilizzati solo e unicamente test standardizzati, sia per misurare l'intelligenza generale, che l'abilità specifica;
2) è necessario escludere la presenza di altre condizioni che potrebbero influenzare i risultati dei test somministrati come ad esempio la presenza di eventuali menomazioni sensoriali e/o neurologiche, la presenza di disturbi importanti nel versante personologico, situazioni ambientali di significativo svantaggio socio-culturale che possano andare ad interferire e/o frenare un normale apprendimento scolastico.
3) particolare attenzione va posta in presenza di soggetti di altre etnie e culture, derivanti da immigrazione o adozione, al fine di ridurre al minimo la possibilità dei falsi positivi (soggetti cui viene diagnosticata un DSA che sarebbe comunque spiegabile con la condizione etnico-culturale del soggetto), o dei falsi negativi (soggetti ai quali, per la loro condizione etnico-culturale, non viene diagnosticata un DSA);
4) l'espressione del DSA varia a seconda della fase evolutiva dell'abilità in questione, rispetto l'età del soggetto;
5) un altro elemento tipico della presenza di un DSA è il suo impatto significativo a valore negativo per l'adattamento scolastico e per le attività di vita quotidiana.

CASI CLINICI DI VALUTAZIONE NEUROPSICOLOGICA IN ETÀ DELLO SVILUPPO (ESTRATTI)

Marta

Marta è una bambina di 8 anni e 7 mesi, frequentante il secondo anno del primo biennio della scuola primaria; a metà dell'anno scolastico viene inviata dalla scuola per una valutazione neuropsicologica per 'sospetta dislessia'.

Dall'anamnesi raccolta la storia sanitaria risulta fondamentalmente negativa se non per due elementi:

- una nascita prematura (un mese prima della data prevista);
- dall'età dei tre anni in poi la bambina porta gli occhiali per correggere una leggera forma di strabismo, l'acuità visiva risulta in norma, (10/10 decimi).

Da parte della scuola viene segnalato:

- con l'inizio di quest'anno scolastico un aumento della frequenza degli errori, specie in ambito scrittura', la quale viene descritta come *disordinata; una stentata lettura; qualche volta fa degli errori perché confonde la lettera 'p' con la lettera 'b'*: risulta salvaguardata la comprensione; viene altresì riportata una descrizione che fa pensare ad un

soggetto che si distrae facilmente.

Per quanto riguarda la sua storia scolastica viene riferito da sempre una buona capacità nell'ambito delle relazioni sociali e verso le iniziative personali. Nella scuola dell'infanzia non venivano riportate difficoltà di alcun genere se non che *i disegni che faceva erano poco completi, avevano pochi particolari*. L'accesso e la frequenza alla scuola primaria venivano descritti come complessivamente positivi. Per quanto riguardava l'apprendimento della lettura e scrittura nel primo e secondo anno di frequenza della scuola primaria veniva riferito dalla madre che Marta *appariva un po' lenta ma globalmente regolare con il resto dei bambini della classe.*

Raccolte le informazioni di base, si dà corso alla valutazione da cui emerge:

Test di Bender:[4] la bambina si colloca, per quanto riguarda la scala degli indicatori emotivi, in media per l'età, mentre per quanto riguarda la scala di maturazione, pur collocandosi nella fascia di media, essa si posiziona verso la parte inferiore della distribuzione;

Test delle Matrici di Raven:[5] il soggetto si colloca nella fascia normativa tra il 25° e 50° centile (media orientata al basso), il tempo di esecuzione (velocità) ed accuratezza della ricerca visiva risulta in media; la distribuzione delle risposte 'errore' segue l'andamento per l'età;

Testa della fig. Complessa di Rey:[6] sia la copia che la riproduzione della figura complessa rientra nella fascia di media, pur collocandosi in area bassa, leggermente carente rispetto l'età è la capacità di progettazione e programmazione del compito esecutivo;

Test delle Campanelle:[7] alla prova la bambina risponde collocandosi nella sua fascia di età, si osserva che il numero di campanelle trovate va via via aumentando dalla prima alla terza somministrazione, vi è poi un leggero 'cedimento' alla quarta tavola. L'ordine viso-motorio utilizzato da Marta per la ricerca delle campanelle è in parte orientato da sx verso dx, il più delle volte è però casuale;

Scala WISC-R:[8] il profilo di distribuzione finale appare omogeneo, Marta mostra di possedere un Q.I. verbale di 111, un Q.I. di Performance di 101, e un Q.I. totale di 106.

Bilancio logopedico: la bambina è stata inviata ad un bilancio logopedico per gli aspetti più specifici inerenti lettura, scrittura e comprensione del testo. Dal bilancio complessivo Marta risulta collocarsi nella fascia 'media' delle prestazioni, con a volte, ma non in maniera significativa, degli slittamenti verso il basso. La scrittura risulta fondamentalmente corretta, gli errori presenti sono tipici per l'età, la grafia appare non del tutto fluida.

È stato effettuato anche un inquadramento personologico che non ha evidenziato segni di patologia e/o disturbo sui versanti clinici.

Conclusioni: l'aver utilizzato test specifici ha permesso di dare un preciso inquadramento a quanto segnalato dalla scuola e dai genitori. L'utilizzo della tavole normative ha evidenziato che, pur essendovi delle discrepanze esecutive, le prestazioni e le abilità complessive cognitive mostrate da Marta sono comunque collocabili nella fascia di norma, seppur con alcune defaillances (non significative) verso il basso. Il bilancio così attuato ha permesso di escludere la presenza sia di un disturbo quale è la dislessia, sia di un disturbo nell'area dell'attenzione/concentrazione. Ad un incontro successivo genitori-scuola-servizio, in cui ci

[4] *Test di Bender: esso consiste nel far copiare 9 figure stimolo; successivamente se ne analizza l'aspetto è grafico-percettivo e visuo-motorio.*

[5] *Matrici Progressive di Raven: è stato pensato per misurare delle abilità mentali, in particolare dell'intelligenza non verbale. Il soggetto viene invitato a scegliere, fra una serie di disegni, quello che completa il modello presentato; il test richiede che il soggetto analizzi, costruisca ed integri fra loro una serie di concetti. Ogni serie diventa sempre più difficile, richiedendo una sempre più elevata capacità di analisi, codifica, interpretazione e comprensione degli item.*

[6] *Test della Figura Complessa di Rey: anch'esso è una prova di copiatura. Questo tipo di "figura complessa" permette di valutare sia l'organizzazione percettiva che la memoria visiva a breve termine.*

[7] *Test delle Campanelle: è rivolto a valutare il livello di attenzione nei bambini. Il compito richiesto consiste nel barrare il più velocemente possibile delle campanelle in una serie di quattro fogli, ognuno dei quali contiene oltre che alla campanelle suddette anche tutta una serie di altre figure rappresentanti animali, oggetti, ecc.*

[8] *Scala di Intelligenza Wechsler per Bambini: questa scala valuta l'abilità intellettiva di soggetti dai 6 ai 16 anni. I subtest sono stati selezionati per valutare diverse abilità mentali, che tutte insieme indicano l'abilità intellettiva generale del bambino. Alcuni di essi richiedono un ragionamento astratto, altri si focalizzano sulla memoria, altri ancora richiedono certe abilità percettive e così via.*

si è confrontati sul quadro segnalato dalla scuola ed emerso dalla valutazione neuropsicologica, si è pervenuti all'ipotesi, poi verificatasi corretta, che quanto segnalato dalla scuola e riscontrato dalla famiglia era imputabile ad una accelerazione eccessiva della tempistica inerente le proposte didattiche, non tanto sul versante concettuale/astratto ma sul versante delle velocità esecutive (velocità di lettura, velocità di scrittura sia su copia, che su testo spontaneo). Gli aspetti grafici (scrittura disordinata, poca accuratezza nelle esecuzioni grafiche fini, esempio riproduzione di figure geometriche complesse, di cornicette, ecc.), erano facilmente collocabili nel lieve disturbo di vista presente in Marta fin dalla nascita.

Alexander

Alexander è un bambino di 7 anni e 3 mesi, che frequenta il primo anno della scuola primaria; verso la fine dell'anno scolastico viene inviato dalla scuola per una valutazione neuropsicologica per 'sospetto disturbo di apprendimento generalizzato'.

La storia sanitaria del bambino, in senso stretto, viene riportata come negativa. Viene comunque segnalato un significativo ritardo di linguaggio: *a due anni diceva solo poche parole, usava soprattutto i gesti per farsi capire. Le prime frasette sono comparse verso i tre anni, dopo l'inserimento alla scuola dell'infanzia. Da lì si è sbloccato e ha iniziato a imparare a parlare.* Il resto della frequenza alla scuola primaria viene riferito come regolare per quanto riguarda le richieste e le abilità di tipo pratico operativo e buono è l'aspetto della socializzazione. Per quanto riguarda l'area della comunicazione verbale essa viene descritta come normale, per quanto riguarda la vita quotidiana, ma ogni tanto Alexander sembra 'non trovare/ricordare la parola' per denominare quell'oggetto o quella cosa. Inizialmente, sia la scuola dell'infanzia che i familiari avevano ipotizzato una difficoltà nell'ambito della memorizzazione, preoccupazione che era successivamente rientrata perché sembrava vi fosse via via un recupero positivo della funzione 'memoria'.

Con l'accesso alla scuola inizia a comparire una serie di difficoltà soprattutto nell'apprendimento delle singole lettere, non tanto per l'aspetto di copia ma per l'aspetto fonologico, cioè l'associare correttamente il singolo suono con la singola specifica lettera. La frequenza alla scuola primaria veniva comunque riferita come complessivamente positiva, anzi il bambino segnalava un desiderio di andare a scuola e manifestava uno sforzo ed un impegno positivo verso l'apprendimento in generale. Raccolte le informazioni di base, si è dato corso alla valutazione neuropsicologica da cui è emerso:

Test di Bender: per quanto riguarda la scala degli indicatori emotivi il bambino si collocava nella media, mentre nella scala di maturazione si posizionava al di sotto della media d'età;

Test delle Matrici di Raven: il soggetto si collocava nella fascia normativa del 75° centile (media superiore), il tempo di esecuzione (velocità) risultava decisamente critico; la distribuzione delle riposte 'errore' segue invece quanto previsto per l'età;

Test della fig. Complessa di Rey: sia nella copia che nella riproduzione della figura complessa Alexander cade 'rovinosamente', non sembra esservi la capacità di programmazione verso l'esecuzione del compito;

Test delle Campanelle: alla prova il bambino risponde collocandosi al di sotto della sua fascia di età, si osserva che il numero di campanelle trovate non aumenta dalla prima alla quarta prova, ancora una volta non compare una strategia di ricerca (né da sx a dx, né dall'alto in basso, ecc.), la ricerca risulta quindi di tipo solo casuale;

Scala WISC-R: il profilo di distribuzione finale è significativamente disomogeneo, Alexander mostra di possedere un Q.I. verbale di 77, un Q.I. di performance di 111, e un Q.I. totale di 91. È evidente la criticità dell'area verbale. Essa per altro appare significativamente omogenea (ai vari sub test il bambino acquisisce omogeneamente sempre 6 punti ponderati). In particolare, emerge una carenza significativa verso la memoria a breve termine, sia essa verbale sia visiva. Questo è uno degli aspetti che potrebbero spiegare le difficoltà nell'apprendimento delle basi della lettura e scrittura di Alexander: la sua difficoltà di memorizzare simboli astratti (lettere) sia utilizzando il canale sonoro che visivo, gli impedisce il fissaggio dell'elemento da apprendere e frena la velocizzazione (automatizzazione) nella

possibilità di recupero dell'informazione.

Bilancio logopedico: il bambino è stato inviato ad un bilancio logopedico per gli aspetti più specifici. Questi ha confermato lo stato di criticità del bambino per una *specifica difficoltà linguistica*; in particolare emerse una significativa carenza lessicale, sia sul lessico attivo che passivo. Estratto dal referto di sintesi del bilancio logopedico: il bambino presenta una comprensione del linguaggio verbale adeguata per l'età, la produzione risulta corretta dal punto di vista fonologico, sufficiente il livello morfosintattico. Il lessico risulta ridotto. Per quanto riguarda il linguaggio scritto esso appare difficoltoso per la permanenza di una procedura di decodifica essenzialmente indiretta/fonologica (lettera per lettera) con scarsa attivazione delle procedure di controllo visivo ortografico e di autocorrezione. Ciò comporta notevole lentezza, affaticamento e scarsa comprensione del testo.

Conclusioni: ad Alexander, alla fine della valutazione neuropsocologica complessiva, è stato diagnosticato un *disturbo specifico di apprendimento* con prevalenza sul versante linguistico.

Anche in questo caso l'aver utilizzato una metodologia clinica di tipo neuropsicologico ha permesso di dare un inquadramento preciso a quanto segnalato sia dalla scuola, sia dai genitori. Ha permesso di dare il giusto peso e valore al 'sintomo' presentato da Alexander sgomberando contemporaneamente il campo da 'false idee' quali: il bambino non ha voglia, non ci arriva, è pigro, va più seguito. Nel contempo la diagnosi così formulata ha permesso di programmare con puntualità e precisione un percorso riabilitativo specifico per il bambino.

CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE

Negli ultimi anni lo sviluppo delle neuroscienze cognitive ha dato un notevole contributo allo studio e alla conoscenza della mente umana e delle sue funzioni cerebrali superiori. Non si può non rimanere affascinati dagli studi con le bio-immagini, o dalla scoperta dei neuroni specchio. Ma al di là di queste fascinazioni bisogna sempre tener presente che al centro di tutto vi è l'uomo, la persona, che si declina non solo attraverso funzioni cerebrali ma anche attraverso sogni, emozioni, empatie, condivisione di stati affettivi ed emozionalità, realtà consce o meno. Ed è con questa realtà globale che alla fine il clinico deve fare i conti. La risposta finale deve così cercare di comprendere il più possibile del tutto ciò che è stato indagato, e non solo parti di questo *tutto* che è l'individuo.

BIBLIOGRAFIA

G. Denes, L. Pizzamiglio (a cura), *Manuale di neuropsicologia*, ed. Zanichelli, Bologna, 1993.

R. A. McCarthy, E. K. Warrington, *Neuropsicologia cognitiva, un'introduzione clinica*, ed. Cortina, Milano, 1996.

F. Simeti, *Neuropsicologia dell'apprendimento*, ed. Oppici, Parma, 1991.

E. Bisiach, S. Cappa, G. Vallar, *Guida all'esame neuropsicologico*, ed. Cortina, Milano, 1983.

L. S. Vygotskij, *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori e altri scritti,* ed. Giunti, Firenze, 1974.

C. Cornoldi (a cura), *I Disturbi dell'apprendimento*, ed. il Mulino, Bologna, 1991.

American Psychiatric Association, DSM – IV – TR, *Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*, ed. Masson, Milano, 2001.

D. Kemali e al. (a cura), ICD-10, *Classificazione delle sindromi e dei disturbi psichici e comportamentali*, ed. Massom, Milano, 2003.

(Dispensa non pubblicata), *Atti del Master in La Valutazione neuropsicologia*, Reggio Emilia, 2006.

Valentino Gastini
Psicologo – psicoterapeuta
A.U.L.S.S n. 9 – Treviso
Distretto Socio Sanitario n. 3
Mogliano Veneto
Servizio Distrettuale Integrato
per l'Età Evolutiva

UN PROGETTO PER LO SVILUPPO SANO

COME MIGLIORARE IL BENESSERE A SCUOLA

Fabrizio Bertini

Oggi, alla scuola non si chiede solo formazione intellettuale, ma anche psicosociale. È necessario un cambiamento capace di coinvolgere direttamente gli insegnanti e di estendersi alle famiglie ed a tutta la comunità

INTRODUZIONE

Tra le espressioni fenomenologiche manifestate dalle giovani generazioni, si registra la tendenza anche a comportamenti caratterizzati da agitazione, scarsa propensione alla riflessione, impulsività, aggressività, autolesionismo.[1] È la normale condizione dell'adolescente, che oggi ha solo modo di manifestarsi più intensamente, o c'è qualcosa di nuovo e di diverso? L'incidenza della depressione clinica, per esempio, è decuplicata nell'ultimo secolo, tra gli adulti come tra i più giovani. Sono aumentati anche i cosiddetti disturbi borderline di personalità, che sono la forma esasperata e patologica dei suddetti disordini. Così, all'inizio del ventunesimo secolo, si sostiene che una percentuale importante di ragazzi presenta problemi di salute mentale, sperimenta comportamenti pericolosi e sembra perdere competenze sociali ed emotive, rispetto le generazioni precedenti. Una percentuale progressivamente più bassa di giovani sembra possedere competenze, valori, attitudini e supporto ambientale idonei a proteggerli contro i comportamenti a rischio e a favorire uno sviluppo sano.

Su tutte queste manifestazioni esteriori del disagio, sembra incombere una perdita della capacità di comunicazione sia sul versante interiore (psicofobia,[2] alexitimia[3]), sia sul versante esteriore (impulsività, disturbo borderline di personalità). La violenza, lo smarrimento, il cinismo, sono solo esiti possibili del più vasto fenomeno di una *comunicazione fallita.* È una perdita di competenze sociali ed emotive, che ha a che vedere con lo sradicamento e con altri fenomeni che hanno colpito *la famiglia*, trasformandola profondamente. Il riferimento va all'incremento delle pressioni economico-sociali, all'indebolimento delle istituzioni comunitarie che educano allo sviluppo sociale, emozionale e morale dei bambini, al facile accesso dei bambini ai media che inducono atteggiamenti e comportamenti dannosi per la salute personale e comunitaria. Come si può contrastare la tendenza?

PREVENIRE O PROMUOVERE?

Esiste un dibattito interno all'*area della prevenzione*, sull'opportunità o meno di separare l'area della promozione della salute dall'area della prevenzione. Secondo autorevoli esperti tale separazione si giustifica per la diversa enfasi sottostante ai due campi. Mentre gli interventi di prevenzione (sia essa primaria, secondaria, o terziaria, oppure universale, selettiva,[4] o mirata[5]), sottintendono comunque un'attenzione ed un'enfasi sulla malattia, l'impostazione degli interventi di promozione della salute si concentra sul concetto d'aumento del benessere.

In definitiva, molti di questi esperti della prevenzione auspicano una sinergia tra l'approccio preventivo centrato sulla riduzione del rischio e quello promotore, che enfatizza lo sviluppo di risorse protettive. Sottolineano che l'approccio preventivo è troppo circoscritto, benché efficace. I di giovani che non abusano di sostanze psicotrope, che non sviluppano depressione o rischio suicidario, che non sono antisociali e che non abbandonano la scuola, potrebbero ancora difettare delle risorse necessarie per diventare adulti sani, bravi genitori, cittadini responsabili, lavoratori produttivi.

Gli interventi preventivi sono più efficaci quando sono abbinati con l'insegnamento di risorse di competenza sociale ed emotiva e di spirito di connessione e di collaborazione con il gruppo e con la comunità. Perciò, nel parlare di sano sviluppo dei giovani, bisogna inte-

[1] *Per numerosi e convergenti motivi i ragazzi d'oggi sono esposti alla depressione dell'umore ed ai correlati disturbi del comportamento. I ragazzi a rischio di depressione mostrano, infatti, uno dei due tipici stili di confronto con i problemi: fanno i bulli, che esplodono se non ottengono subito ciò che vogliono o fanno le vittime che si ritirano passivamente, oppure si lasciano manipolare dai bulli e dalla pressione del gruppo, per evitare problemi.*

[2] *Paura dei movimenti psichici interiori.*

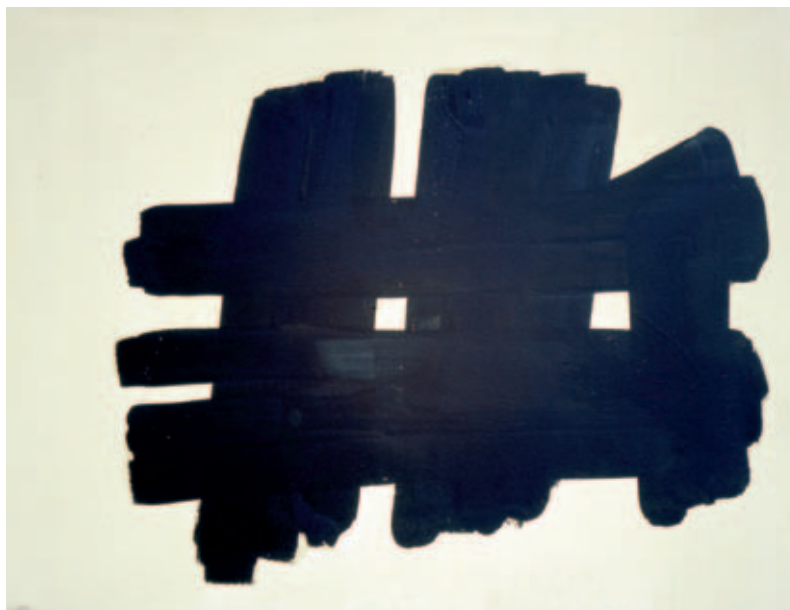
[3] *Termine equivalente ad analfabetismo emozionale.*

[4] *Popolazione ad elevato rischio biopsicosociale per lo sviluppo di sintomi.*

[5] *Individui con fattori di rischio misurabili ma che non possono rientrare ancora in una diagnosi patologica.*

grare due prospettive: quella della riduzione dell'incidenza di problemi fisici e mentali e quella dell'aumento delle risorse di competenza sociale e di salute. I giovani trovano il migliore contesto educativo quando famiglie, scuole, organizzazioni della comunità, servizi sanitari, servizi sociali, politici, lavorano assieme. Il miglior investimento per il futuro è rappresentato da progetti d'intervento sia a carattere preventivo, che promozionale, che integrano un lavoro con la scuola, la famiglia e la comunità locale.

COME FARE?

Il consenso degli esperti converge sulla constatazione che medesimi problemi sociali stanno alla base di disturbi diversi e che interventi mirati sui bisogni comuni, contrastano efficacemente un ampio ventaglio di disturbi giovanili. In altre parole, non è necessario che ogni singolo settore che si occupa di uno specifico disagio pensi ad una sua peculiare forma d'intervento preventivo. Inserire risorse positive[6], nel percorso educativo delle nuove generazioni, contrasta varie forme di disagio e migliora il destino di tutti, non solo dei giovani a rischio. Il punto cruciale è che gli interventi educativi, per essere efficaci, devono rispondere a determinate caratteristiche, individuate dalla ricerca sull'efficacia dei programmi di promozione della salute. Servono progetti che coinvolgano la scuola, la famiglia, e la comunità. Servono progetti che aggrediscano quei fattori riconosciuti essere alla base di condizioni di disturbo. Servono progetti educativi integrati con tutti gli altri luoghi dell'educazione dei giovani.

Albino Lucatello, Ostacoli, 1975, olio su tela, 150 x 120 cm

La scuola è una sede cruciale per realizzare tali progetti. Per questo, oggi, alla scuola non si chiede solo formazione intellettuale, ma anche psicosociale. È necessario un cambiamento nella scuola, capace di coinvolgere direttamente gli insegnanti, e di estendersi alle famiglie ed a tutta la comunità.

Tale missione incontra però ovvie resistenze. L'insegnante lavora già con molte fonti di frustrazione, tra le quali c'è proprio l'aumento dei problemi comportamentali dei ragazzi. Perciò l'insegnante/educatore può temere che un ulteriore intervento, in cui coinvolgersi, possa aumentare il *carico* di stress che deve già sopportare.

L'esperienza dimostrerebbe tuttavia che tali timori sono infondati. I programmi di sviluppo positivo, di cui il presente è un esempio, sono fonte di soddisfazione per gli insegnanti, perché oltre che migliorare il comportamento ed il rendimento della classe, rende l'insegnante partecipe di un processo educativo efficace per i ragazzi ed anche per se stesso. Ma quel che più conta, mette in relazione insegnanti e genitori sulla base di un linguaggio comune, positivo e non rivendicativo. Questo è possibile quando i progetti sono solidi e sviluppati in un arco di tempo pluriennale. Non è possibile quando si ragiona sull'arco dell'anno scolastico. Le iniziative frammentate, senza un'adeguata comprensione della missione e delle priorità della cultura scolastica, sono spesso fuorvianti o addirittura dannose. Prima di tutto perché sono introdotti come una serie d'iniziative a breve termine, poi perché i loro programmi non sono spesso sufficientemente legati alla missione della scuola, infine perché manca il supporto degli amministratori scolastici che possano supportare l'implementazione del

[6] *Ad esempio, le social skills raccomandate anche dall'OMS.*

UN PROGETTO PER LO SVILUPPO SANO

programma. Le iniziative estemporanee hanno, in genere, un impatto ridotto e tendono a non essere sostenuti nel tempo. Il loro sostanziale fallimento, incrementa poi lo scetticismo e la diffidenza nei confronti di nuove proposte.

GLI SCOPI DEL PROGETTO

Lo scopo principale, al di la dei contenuti, è dunque quello di creare un intervento di promozione e di prevenzione che funzioni. Che sia sostenibile. Che sia sostenuto, nel tempo, abbastanza a lungo da produrre cambiamenti stabili e generativi. Obiettivi principali sono la riduzione del disagio nei giovani, negli insegnanti e nelle famiglie, da una parte. Il miglioramento delle abilità sociali, emotive ed intellettuali nella comunità, (intesa come insieme di famiglie ed insegnanti che si rapportano per uno scopo condiviso), dall'altra. La strategia che proponiamo è quella che è stata definita una *vaccinazione psichica* contro i più comuni disturbi del comportamento psico-sociale ad esordio nell'adolescenza, utilizzando le emergenti risorse della *Psicologia Positiva*.

Il taglio prevalentemente centrato sulla prevenzione avrà come *popolazione bersaglio* quella considerata a rischio. La scelta di interventi prevalentemente promozionali potrà essere destinata alla generalità della popolazione. Nel caso di una strategia preventiva il focus sarà la prevenzione del disturbo depressivo e delle sue numerose manifestazioni coperte (bullismo, vittimismo, disturbo di panico, disturbi alimentari, alcoolismo), di alcuni disturbi di personalità (borderline), dei comportamenti auto/etero aggressivi (suicidio e comportamenti para suicidari, violenza, sport pericolosi) e delle tossicomanie.

Nel caso di una strategia di promozione della salute (con buone valenze anche preventive), il focus sarà il miglioramento della salute generale, dell'eccellenza, del benessere di tutta la comunità.

Nel primo caso, la *popolazione bersaglio* è quella scolastica, nella fascia d'età che precede l'esordio clinico dei suddetti disturbi. In altre parole, giovani tra gli otto ed i tredici anni e relative famiglie.

Nel secondo caso l'intervento può essere orientato anche su diverse fasce d'età, in relazione alle condizioni più favorevoli all'implementazione di un progetto di più ampio respiro, difficilmente valutabile in termini d'efficacia.

In caso di strategia preventiva, la popolazione scolastica può essere valutata con il test sulla depressione e con il test cognitivo per ragazzi. In base ai risultati si può raccomandare il diverso grado di partecipazione al programma. I genitori possono essere motivati coinvolgendoli nella auto-valutazione con il test per adulti e facendoli partecipare attivamente al programma. Mettere l'accento sulle risorse personali, piuttosto che sui problemi, dovrebbe superare le resistenze eventualmente indotte dalla connotazione negativa, tipica della psicologia tradizionale.

Questi interventi dovrebbero favorire lo sviluppo di un clima fami-

Albino Lucatello, Ostacoli, 1975, olio su tela, 150 x 120 cm

gliare buono, collaborativo, ottimista e pertanto anche più disposto a comportamenti pro-sociali e di tutela della salute (tramite controlli o comportamenti preventivi). Dovrebbero garantire lo sviluppo di un maggior numero di giovani dotati di una *vaccinazione psichica* contro disturbi depressivi e con risorse sociali positive e costruttive.

In definitiva, si tratta di realizzare un intervento capace di produrre *continuità*. L'esempio concreto è il gruppo di adulti che hanno fatto un corso per apprendere l'ottimismo e che, tramite incontri supervisionati, prosegue nel tempo l'applicazione sistematica di un modo più sano di pensare alle difficoltà. Tale continuità può essere realizzata anche con gruppi d'educatori, tramite supervisione periodica. La continuità può inoltre esplicarsi con la progressiva acquisizione di nuove risorse sociali o cognitive, in un rapporto di stimolo reciproco tra educatori di primo e di secondo livello.[7]

ALCUNE CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE

La ricerca scientifica segnala che l'esordio della depressione avviene nella tarda adolescenza. È dimostrato che un importante fattore causale è la condizione d'impotenza appresa. Tale stato deriva dal tipo di convinzioni pessimistiche, che si cristallizzano in quest'età e che si strutturano in un quadro di personalità predisposta ai disturbi depressivi e correlati. Studi prospettici hanno dimostrato, ad esempio, che soggetti con stile cognitivo pessimista sono a maggior rischio di depressione e di suicidio, a causa dello stato d'impotenza appresa.

Gli studi sulla vulnerabilità cognitiva alla depressione clinica ed al suicidio confermano l'ipotesi che lo stile cognitivo ottimista protegga adolescenti e giovani da quest'esordio depressivo e, quindi, anche dal rischio di comportamenti autolesivi (parasuicidi).

Pertanto, un intervento educativo preventivo contro atteggiamenti a rischio, abbinato all'insegnamento e sviluppo di capacità integrative nella fascia d'età tra gli otto ed i tredici anni, è un intervento puntuale ed opportuno.[8]

Gli studi retrospettivi confermano, infatti, che lo stile cognitivo ottimista protegge contro la depressione, mentre le evidenze prospettiche dimostrano che protegge contro gli esordi e le recidive di depressione clinica severa.

IL PROGETTO SVILUPPO SANO

Finalità generali
Migliorare il clima sociale, il livello di benessere nelle scuole. Ridurre la dispersione scolastica.

Finalità specifiche
Riduzione del disturbo depressivo e delle sue manifestazioni coperte (bullismo, vittimismo, disturbo di panico, disturbi alimentari, alcoolismo), d'alcuni disturbi di personalità (borderline), dei comportamenti auto/etero aggressivi (suicidio e comportamenti para suicidari, violenza, sport pericolosi) e tossicomanie.

Metodi
Correzione delle abitudini cognitive potenzialmente pericolose. Apprendimento d'abilità cognitive e sociali positive. Prevenzione dei più comuni disturbi ad esordio nell'adolescenza. Promozione della salute psichica e fisica. Miglioramento dei rapporti all'interno della scuola, della famiglia e tra i sistemi coinvolti. Adozione di un approccio scientifico basato su evidenze.

Target
Popolazione scolastica nella fascia d'età che precede l'esordio clinico dei suddetti disturbi, tra gli 8 ed i 13 anni. Insegnanti e genitori. Cittadini attivi.

[7] *Questi interventi promuovono anche l'integrazione con risorse di volontariato e di cittadinanza attiva della comunità.*

[8] *Il progetto che proponiamo, che abbiamo denominato Sviluppo Sano, è stato sperimentato, una prima volta, all'Istituto Comprensivo "Dante Alighieri" di San Canzian d'Isonzo, (Go). Chi fosse interessato a maggiori ragguagli può chiedere direttamente ai referenti del progetto:*
Fabrizio Bertini, psichiatra,
E-mail bertinif@alice.it
Corinna Michelin, psicologa,
E-mail corinna.m74@libero.it
Carmela Barbato, psicologa,
E-mail carmela@frausin.it

UN PROGETTO PER LO SVILUPPO SANO

CONTENUTI DEL PROGETTO SVILUPPO SANO

Risultati attesi
Competenza Cognitiva (pensiero analitico e logico, risoluzione di problemi, presa di decisioni, pianificazione e capacità di riflettere).
Competenza Emotiva (Capacità di riconoscere sentimenti propri ed altrui, di gestire le reazioni emotive o gli impulsi, d'empatia, di tolleranza alla frustrazione e di calmarsi).Competenze Sociali (Comunicazione, Assertività, Risoluzione dei conflitti, Negoziato).
Resilienza, perché insegna strategie per il confronto dialettico e per la risposta allo stress.

Tramite lo sviluppo di capacità positive ci si attendono inoltre i seguenti risultati:
Riduzione permanente della tendenza a cadere nello stato d'impotenza e quindi di depressione. Riduzione del rischio di comportamento evitante, passivo e violento.
Riduzione della motivazione all'uso di sostanze che modificano lo stato d'animo.
Potenziamento di risorse psicologiche e sociali che elevano il livello di salute fisica e mentale.
Coinvolgimento partecipativo della famiglia.
Coinvolgimento e gratificazione degli insegnanti.

Obiettivi specifici
Insegnare che i pensieri sono qualcosa di riconoscibile, verificabile e modificabile.
Insegnare che i pensieri automatici e sfuggenti, possono essere la vera causa di sentimenti negativi come tristezza, ansia e rabbia. Insegnare che tale causa può essere modificata, esaminando accuratamente e razionalmente tali pensieri.

Programma
Due parti principali
1. *Cognitiva:* s'impara a pensare prospettive positive per la soluzione dei problemi.
2. *Comportamentale:* s'imparano le abilità efficaci per mettere in pratica le soluzioni trovate.

Contenuti
1. Il modello ABC
2. Lo stile esplicativo ottimista
3. Contestazione delle convinzioni causali pessimiste
4. Decatastrofizzazione
5. Contestazione rapida

Stile esplicativo
Siamo predisposti a spiegare gli eventi negativi attribuendo loro delle cause, in base alle quali costruiamo scenari futuri sulle possibili conseguenze. (Distorsione linguistica causa/effetto)
Pessimista è chi, nelle avversità, tende ad inferire cause permanenti e pervasive ed interne, ed a fare di conseguenza previsioni catastrofiche. Secondo alcune evidenze scientifiche questo stile si cristallizza attorno ai nove anni e tende ad auto mantenersi. Durante tale sessione si spiega il concetto d'ottimismo e pessimismo usando storie di personaggi. Gli allievi sono orientati a considerare il proprio atteggiamento, per comprendere che si tratta solo di un punto di vista.

Contestare
Per generare soluzioni noi usiamo le nostre convinzioni circa le cause, perciò tale ricerca risulta limitata. Lo scopo di contestare le convinzioni causali è di generare spiegazioni alternative. Per tale scopo si usano pannelli ABC che consentono di individuare spiegazioni alternative.

Spiegazioni alternative
Gli studenti sono incoraggiati a generare alternative che comprendano i tre assi esplicativi del tempo, dello spazio, e dell'asse interno/esterno.
Il passo successivo è la capacità di valutare le evidenze. Per tale scopo sono usati racconti con i personaggi di Enrico la Talpa e Sherlock Holmes.

Decatastrofizzare
Attraverso la tecnica di generare il peggior scenario possibile, il migliore ed infine il più probabile.
Messo di fronte al peggior scenario si chiede al ragazzo di misurarne la probabilità, così per il migliore ed infine per il più probabile. Si chiede infine di investire risorse sul più probabile.

Contestazione rapida
Le capacità sviluppate devono poter operare nella vita reale e senza facilitatore.
I pensieri pessimisti scattano rapidamente allo stimolo, pertanto anche le risorse cognitive nuove devono scattare riflessivamente allo stimolo della loro comparsa nella mente.
S'impiega allo scopo il gioco della sedia bollente che proseguirà per tutto il resto del programma.

Capacità comportamentali insegnate
Ragionare prima di agire.
Assertività.
Negoziazione.
Rilassamento.
Empatia.
Affrontare i problemi con metodo.

BIBLIOGRAFIA

Daniel Goleman, *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, 1996.

Martin E. P. Seligman, *Imparare l'Ottimismo*, Giunti, 1996.

Martin E. P. Seligman *The Optimistic Child,* Harper Perennial, 1995.

Jane E. Gillham *The Science of Optimism and Hope,* Templeton Foundation Press, 2000.

STRUMENTI

Questionari per misurare lo stile cognitivo delle ragazze e dei ragazzi, software per elaborare i relativi punteggi. Questionario per misurare il livello di depressione nei ragazzi e per misurare le capacità sociali. Materiale didattico come tabelloni, lucidi e diapositive per proiettore. Test cognitivo per adulti e programma per il rapido sviluppo dei punteggi. Materiale didattico per adulti. Manuale per educatori. Materiale informativo in italiano e letteratura in inglese sull'argomento.

Fabrizio Bertini
Psichiatra e psicoterapeuta
ASL Monfalcone

Albino Lucatello, Dialettica uomo–natura, 1978, olio su tela, 150 x 120 cm

Informa

IL SERVIZIO TUTORJUNIOR

L'ESPERIENZA DI TUTORATO DELLA FACOLTÀ DI PSICOLOGIA DELL'UNIVERSITÀ DI PADOVA.

CENNI SULLA STORIA DELL'ORIENTAMENTO E TUTORATO A PADOVA

Risale al 1991 la comparsa ufficiale del termine *"tutorato"* all'interno del contesto universitario. Infatti la Legge n° 390 dello stesso anno, riguardante in generale le norme sul diritto agli studi universitari, sancisce che "le università organizzano i propri servizi, compresi quelli di orientamento e di tutorato, in modo da rendere effettivo e proficuo lo studio universitario".[1] Da lì a poco l'Università di Padova costituisce una Commissione apposita. Essa individua una serie di problemi e di aree di intervento, a cui invita a dare risposta *"i docenti di buona volontà* delle singole Facoltà".[2] Ma tale invito, almeno inizialmente, non sembra essere recepito con solerzia da tutti. Difatti l'allora Delegato del Rettore per le attività di Tutorato, prof. Luciano Arcuri, segnala nel 1998 "una situazione molto frammentata, [...] e ciò che sembrava mancare era una cultura del tutorato".[3] Dal 1998 ad oggi la situazione è radicalmente cambiata. L'Università patavina ha investito molto, anche finanziariamente, nel Servizio di Orientamento e Tutorato, il quale da vita ad una molteplicità di iniziative e attività sia a livello di Ateneo sia a livello locale di Facoltà, ed è apprezzato e conosciuto da studenti, docenti, e altri servizi dell'Università. Particolarità importante di tale servizio è il momento della sua nascita: è concomitante all'approvazione del noto Decreto Ministeriale 509 del 1999, riguardante l'autonomia didattica degli Atenei. Il Servizio Orientamento e Tutorato ha giocato sicuramente un ruolo di aiuto importante in tale complessa transizione.

E "complessa" certamente si può definire la situazione della Facoltà di Psicologia nel momento del reale "passaggio al Nuovo Ordinamento" del 2001: circa 10.000 studenti in totale, 4 Corsi di Laurea Triennale, 1 Corso di Laurea del Vecchio Ordinamento con 4 indirizzi, 5 Corsi di Laurea Specialistica. In tale situazione la Commissione per il Tutorato di Facoltà (l'organo responsabile a "livello locale", di ogni Facoltà, per il tutorato) ha dato vita al Servizio TutorJunior di Psicologia, oggetto principale di queste pagine.

Il Servizio TutorJunior (d'ora in avanti TJ) nasce quindi anche per dare sostegno alla transizione didattica in atto, ma soprattutto si vuole caratterizzare per una forte *valenza preventiva*.[4] Infatti il problema di cui prova ad essere soluzione è principalmente l'*alto tasso di abbandono* degli studi da parte degli studenti nei primissimi anni. Uno studio[5] del 2003 indica tra le potenziali cause del fallimento nel percorso universitario la capacità di gestire in modo autonomo la propria attività di studio: se gli studenti non riescono ad integrarsi all'interno della struttura universitaria e ad adeguare il proprio stile di vita in funzione della strutturazione dei corsi, possono sviluppare modalità di *coping* poco efficaci o non funzionali all'apprendimento, che si ripercuotono sulle possibilità di riuscita nello studio.

Alcune rilevazioni[6] del 2001 segnalano un tasso di abbandono nel passaggio dal primo al secondo anno di Psicologia a Padova del 25%, per cui è apparsa critica la necessità di interventi diretti agli studenti neoimmatricolati, in modo da favorirne l'integrazione nel nuovo ambiente, sostenerne le abilità di gestione autonoma dei propri problemi, nonché aiutarli nello sviluppo di un modo di studiare e di automotivarsi adatto alla nuova realtà universitaria.[7]

[1] *Legge del 2 Dicembre 1991, n. 390. Norme sul diritto agli studi universitari. Gazzetta Ufficiale n. 291 del 12 dicembre 1991.*

[2] Arcuri L. (2002), *Perché sono nati i progetti TutorJunior e TutorSenior, in Una parte per il tutor,* Paggin N., Zago P., Arcaro S. (a cura di), Cleup, Padova, 2002.

[3] *Vedi nota 2.*

[4] Marchesini G. (2002) *Prefazione in Una parte per il tutor,* a cura di Paggin N., Zago P., Arcaro S. (2002), Cleup, Padova.

[5] De Beni R., Moè A., Rizzato R. (2003), *Lo studio all'università: caratteristiche e modalità di promozione,* Giornale Italiano di Psicologia, 30, 63-81.

[6] Nucleo di Valutazione Interna dell'Università degli Studi di Padova, (2001), *Relazione annuale.*

[7] De Beni R., Moè A., Mammarella I. (2003), *Il tutor come promotore delle attività di autoregolazione,* Bollettino di Psicologia Applicata, 241, 17-25.

Albino Lucatello, Gelso, 1979, olio su tela, 120 x 110 cm

I PRINCIPI DELLA PROPOSTA TUTORJUNIOR DI PSICOLOGIA

È da queste considerazioni iniziali che il TJ di Psicologia prende forma, e propone come figura di tutor non più un docente, bensì una *persona giovane*, con la quale lo studente può confrontarsi sapendo di avere di fronte qualcuno che prima di lui ha vissuto le stesse difficoltà e ha saputo superarle[8]: sono tutor a Psicologia studenti neolaureati della Facoltà, dottorandi, o iscritti a Scuole di specializzazione. Le attività di selezione, formazione e supervisione dei tutor sono coordinate dalla prof.ssa Rossana De Beni, Responsabile della Commissione per il Tutorato di Facoltà.

Il riferimento teorico su cui si fonda l'attività del Servizio TJ, e la definizione di ruolo del tutor, è la *prospettiva metacognitiva all'apprendimento*, in cui il concetto di metacognizione è riassumibile come l'insieme delle conoscenze possedute sul proprio funzionamento cognitivo e delle abilità strategiche atte a controllare tale processo.[9] Interessante in questa ottica è anche la modalità di selezione dei tutor. Oltre a valutare la carriera universitaria dei candidati (che deve essere brillante e rispettare il numero di anni di corso previsti) viene utilizzato uno strumento[10] (un test) che indaga tre dimensioni metacognitive ritenute importanti:

- *le teorie implicite dell'intelligenza*. Dweck[11] distingue tra chi concepisce le abilità intellettive come fisse e difficilmente modificabili (teoria dell'entità), e chi invece ritiene possano essere migliorate attraverso l'impegno (teoria incrementale). Chi possiede una teoria dell'entità tendenzialmente è orientato alla prestazione, e attribuisce i successi ad abilità innate. Mentre chi possiede una teoria incrementale tendenzialmente è orientato alla padronanza, ossia mira alla all'acquisizione di nuove abilità e conoscenze, e attribuisce i risultati all'impegno.
- *i processi attributivi*. Weiner[12] sostiene che le persone mettono in atto dei processi per capire chi o cosa è responsabile di un evento, in base a tre dimensioni principali: il *locus of control* (che può essere interno alla persona come ad esempio l'abilità, o

[8] Scartezzini R. (1998), *L'impiego di studenti universitari nell'attività di informazione, orientamento e tutorato. Il rapporto tra pari. Modelli ed esperienze di tutorato,* Giornata di Studio, Università degli studi di Padova, 17 Aprile, Padova.

[9] Cornoldi C. (1995), *Metacognizione e apprendimento,* Il Mulino, Bologna.

[10] *Vedi nota 7.*

[11] Dweck C. S. (2000), *Teorie del Sé. Intelligenza, motivazione, personalità e sviluppo,* Erickson, Trento.

[12] Weiner B. (1985), *An attributional theory of achievement motivation and emotion,* Psychological Rewiew 92, 548-573.

esterno come ad esempio la fortuna); la stabilità (le cause di un evento possono essere intese stabili nel tempo come ad esempio la tenacia di una persona, o instabili come ad esempio il tono dell'umore); la controllabilità (le cause possono essere intese controllabili dalla persona come ad esempio l'impegno, o incontrollabili come ad esempio la difficoltà del compito).

- *le strategie di autoregolazione*, ossia le procedure attraverso le quali lo studente perviene ad una modalità di apprendimento autonoma, consapevole e flessibile, che favorisce l'identificazione degli obiettivi di apprendimento e i mezzi strategici mediante cui raggiungerli.[13] Tali strategie comprendono le abilità cognitive, emotive e motivazionali che inducono lo studente ad impegnarsi nello svolgimento del compito, a pianificare la propria attività di studio e a utilizzare strategie specifiche.[14]

Sono favoriti i candidati che dimostrano possedere una visione incrementale delle diverse abilità, che attribuiscono i risultati conseguiti a cause interne e controllabili, che sanno utilizzare strategie di autoregolazione efficaci durante lo studio, che possiedono una buona percezione di controllo in generale sulle proprie capacità ed attività.[15]

Dopo le selezioni i tutor iniziano la propria formazione (attualmente un percorso intensivo di due - tre giorni) in cui approfondiscono varie tematiche, tra cui quelle delle dimensioni metacognitive dell'apprendimento citate prima, quelle emotive, le competenze comunicative e sociali, e l'assunzione di responsabilità entro la coppia tutor-studente. Essendo il *rapporto tutor-studente* "quasi alla pari" la relazione che si vuole instaurare è di tipo "orizzontale" e "da fratello maggiore", (rispetto quella "verticale" e "genitoriale" docente-studente).[16] Il tutor è perciò un *facilitatore di apprendimento*, ma non deve sostituirsi alla responsabilità del singolo studente in tale attività.[17] Anzi, deve dare supporto allo studente nel rendersi *partecipe, attivo ed autonomo* nella gestione del proprio precorso di studi.

Se, come abbiamo visto, dal punto di vista teorico il Servizio TJ si rifà alla prospettiva metacognitiva dell'apprendimento, dal punto di vista strategico-organizzativo adotta una prospettiva *sistemica*. Ossia intende strutturare le sue attività in forte interazione con gli altri attori di Facoltà e di Ateneo. Le iniziative che porta avanti non hanno luogo solamente nel rapporto diadico tutor-studente, e non sono dirette solamente a beneficio dello studente singolo.

Vediamo alcuni esempi per chiarire. È stato attivato un progetto di Monitoraggio Matricole, consistente nella raccolta degli esiti di tutti gli esami di tutti gli studenti al primo anno di iscrizione. In tal modo è stato possibile avere una visione completa e dettagliata del comportamento delle matricole, conoscere quali esami sono spesso affrontati con successo, quali non vengono superati, e quali non vengono neppure tentati. Ciò ha permesso al Consiglio di Facoltà di riflettere sull'organizzazione didattica e sulla distribuzione del carico di studio dei Corsi.

Ulteriore esempio è la disponibilità che il Servizio TJ ha dato a tutti i docenti nello svolgere attività di ricerca in quegli ambiti disciplinari nei quali si focalizzano le maggiori difficoltà degli studenti. È nato così il progetto *"Io e la Psicometria"*, in cui si sono indagate le motivazioni degli studenti nell'affrontare con difficoltà, spesso in ritardo e con insuccesso, tale esame. Questo studio ha permesso di aiutare i docenti nella propria attività didattica, e ha permesso alla Commissione Didattica di Facoltà di ricalibrare parzialmente il piano di studi, spostando tale esame al secondo anno.

Queste attività di monitoraggio e ricerca, e la vicinanza nel rapporto con gli studenti, permettono al Servizio TJ di proporsi come "antenna di senso" del sistema Facoltà, capace di fungere da importante player strategico tra gli attori del contesto universitario.[18]

Un altro esempio di questa enfasi sulla dimensione sistemica è la costante attenzione nell'interfacciarsi con gli altri Servizi di Facoltà e di Ateneo, come ad esempio la Segreteria Didattica, la Segreteria Amministrativa, il Servizio per le Relazioni Internazionali, l'Ufficio Tirocini, il Servizio di Assistenza Psicologica. Il Servizio TJ non si limita a "segnalare la loro presenza e competenza" e a "rimandare" ad essi gli studenti, bensì cerca di interagire a stretto contatto con questi servizi condividendo materiali, informazioni, notizie, novità.

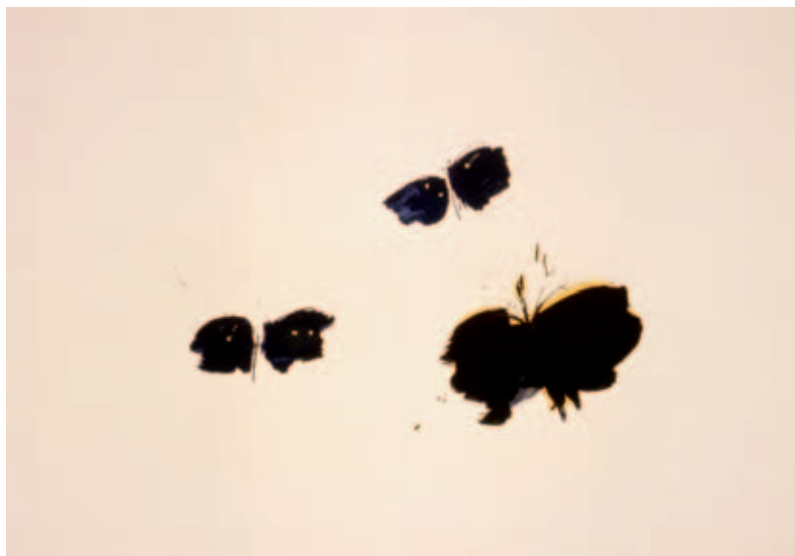
[13] Moè A., De Beni R. (2000), *Strategie di autoregolazione e successo scolastico: Uno studio con studenti di scuola superiore ed universitari,* Psicologia dell'Educazione e della Formazione, 2, 31-44.

[14] Zimmermann B. J. (1999), *Le abilità di studio e le strategie di autoregolazione dell'apprendimento.* Psicologia dell'Educazione e della Formazione, 1, 25-49.

[15] Vedi nota 7.

[16] Pezzullo L., De Beni R. (2005), *Il Tutorato universitario come facilitatore strategico del processo formativo: l'esperienza del Servizio TutorJunior di Padova, Relazione presentata al convegno "Verso una nuova qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento della psicologia",* 4 e 5 Febbraio 2005, Padova.

[17] De Beni R. (2002), *Relazione finale del Progetto TutorJunior, in Una parte per il tutor,* a cura di Paggin N., Zago P., Arcaro S. (2002), Cleup, Padova.

[18] Vedi nota 16.

Albino Lucatello, Farfalle, 1979, olio su tela, 70 x 100 cm

Il Tutorato lavora sia con gli studenti per aiutare e promuovere gli altri servizi, sia con i servizi per raggiungere efficacemente gli studenti. Diviene così un "osservatorio privilegiato" delle dinamiche interne del sistema universitario, capace di individuare necessità di intervento e strategie d'azione.

Un ulteriore aspetto cardine del Servizio TJ è *la presa in carico globale* dello studente, dalla pre-immatricolazione all'orientamento post-laurea. Ciò è possibile principalmente grazie all'attività di segmentazione dell'utenza: per ogni tipologia di studente vengono intraprese delle attività specifiche.

PRINCIPALI ATTIVITÀ

Di seguito sono presentati alcuni segmenti importanti della popolazione studentesca, in modo da illustrare le principali iniziative calibrate su ciascuno, del Servizio TJ di Psicologia:

- gli studenti delle scuole medie superiori. Il Servizio TJ è presente come stand a molte delle attività periodiche di orientamento all'università organizzate dal Servizio per l'Orientamento e il Tutorato di Ateneo di Padova (gli "Open Day" per esempio). In queste occasioni è possibile prendere già contatto con le "aspiranti matricole" di Psicologia, chiarirne i principali dubbi, illustrare i percorsi formativi, e sfatare i luoghi comuni o "miti" che riguardano la psicologia in generale. Inoltre, su richiesta delle scuole stesse, vengono organizzati vari incontri di presentazione di Psicologia che si svolgono all'interno delle strutture di Facoltà, durante tutto l'anno accademico. Ancora, si supportano gli studenti che si stanno pre-immatricolando a Psicologia: si dà assistenza nelle procedure burocratiche, si illustrano le modalità e aree del temuto test d'ingresso, si aiuta ed orienta nella scelta iniziale dei Corsi di Laurea e dei Curricula;
- studenti appena immatricolati. Vengono supportati degli incontri su due tematiche principali: "Il nuovo mondo dell'università" in cui vengono spiegate le caratteristiche principali del funzionamento della Facoltà, dei corsi, degli esami, dei piani di studio ecc; e "Il metodo di studio all'università" in cui, esperti del S.A.P.- D.S.A. (Sevizio di Assistenza Psicologica per le Difficoltà di Studio e Apprendimento) illustrano le problematiche principali sullo studio universitario e possibili utili strategie;
- studenti al primo anno. Come già illustrato, il progetto Monitoraggio Matricole intende supervisionare andamento dell'intera popolazione al primo anno, per avere un quadro ampio ma particolareggiato della situazione in cui si riscontra il più alto tasso di abbandono accademico;
- studenti al secondo anno. È in questo momento che gli studenti devono mettere a punto il proprio piano di studi, e il Servizio TJ fa consulenza nella scelta del curriculum, dei crediti a scelta, dei crediti liberi;
- studenti al terzo anno e laureandi. Viene data assistenza sulle modalità di assegnazione del relatore e di realizzazione della tesi, e sulle scelte future che lo studente dovrà prendere: continuazione alla Laurea Specialistica, tirocinio, stage, formazione extra universitaria, iscrizione alla sezione B dell'Albo degli Psicologi;
- studenti in difficoltà con alcuni esami "critici". Dai monitoraggi Biologia Applicata e Psicometria sono risultati gli esami più difficoltosi. Quindi il servizio TJ organizza dei Gruppi di Studio su tali materie in cui il tutor (in genere un dottorando in tali ambiti) non si pone come "ripetitore di contenuti", bensì come coach. L'approccio è focalizzato

sulle attività di promozione dell'autonomia e delle capacità di autogestione degli studenti, ponendo attenzione a non renderli ulteriormente passivi;

- studenti non frequentanti o lavoratori. Il Servizio TJ è dotato di sito internet, telefono e indirizzo e-mail, per cui molte consulenze vengono erogate a distanza (ovviamente non quelle più complesse, in cui si fa richiesta di un incontro di persona). È stato poi creato un forum online in cui molte persone non frequentanti hanno la possibilità di scambiarsi notizie, materiali, appunti, opinioni, in modo da recuperare almeno parzialmente alcuni aspetti della fondamentale dimensione sociale della vita accademica;
- studenti laureati. Si attua una consulenza sulle varie opportunità di formazione (dottorati, scuole di specializzazione, master, corsi di specializzazione), lavoro e stage successive alla laurea, spesso in modo coordinato con le attività del Servizio Post Lauream;
- studenti che intendono fare un cambio di ordinamento, o di Corso di Laurea, o trasferirsi nella Facoltà di Psicologia a Padova da un altro ateneo. Vengono supportati nella decisione, e nel caso scelgano di attuare il passaggio vengono assistiti nella conversione esami e ridefinizione del percorso formativo, in collaborazione con l'Ufficio Piani di Studio e la segreteria Amministrativa;
- gli studenti in difficoltà. La relazione che si intende avere con lo studente è di tipo diretto e informale. Ed essendo il tutor un neolaureato della stessa Facoltà possiede una "sensibilità conoscitiva ben localizzata";[19]

[19] Vedi nota 16.

Albino Lucatello, Fiori, 1979, olio su tela, 70 x 90 cm

conosce i vissuti di molte situazioni, e le peculiarità del contesto. In questo modo è favorito nello sviluppare un rapporto "quasi alla pari", basato sulla comprensione che punta, come già scritto, al supporto ed enfasi delle capacità di autogestione ed autonomia dello studente. Nei casi più difficili il tutor può consigliare di rivolgersi al Servizio di Assistenza Psicologica (che si occupa di molte tematiche quali l'ansia di esame, le difficoltà di apprendimento, i comportamenti a rischio, le abilità sociali, consulenza psicologica), un servizio di Ateneo che lavora spesso in sinergia con il Servizio TJ.

Non è presente nei punti sopra citati una attività fondamentale del Tutorato, che va a vantaggio dello studente, ma in particolare del sistema Facoltà in generale. L'attività che si potrebbe chiamare di "pronto soccorso informativo". Grazie alla propensione del Servizio TJ ad interfacciarsi con gran parte degli altri servizi, è in gradi di rispondere prontamente alle richieste degli studenti riguardo "a chi, come e quando" rivolgersi per le più disparate questioni di procedure, tempistiche, domande, scadenze, moduli, richieste ecc. In tal modo alleggerisce di molto il carico di informazioni che i vari servizi sono costretti a sostenere.

DATI QUANTITATIVI E VALUTAZIONE DEL SERVIZIO

Sono di seguito presentati alcuni dati riguardanti la struttura e le attività del Servizio TJ di Psicologia.

Attualmente i tutor sono undici, più un coordinatore e la prof.ssa De Beni in funzione di responsabile. L'Ufficio Tutorato è situato nello stesso edificio dove si tengono le lezioni e dove hanno sede gli altri servizi di Facoltà (quindi in ottima posizione strategica), è aperto tutta la settimana, e dispone di una zona *front end* con due postazioni pc per le consulenze più rapide, una zona *back office* con altri due postazioni pc per le consulenze più complesse e le attività di monitoraggio e ricerca, due linee telefoniche, un indirizzo e-mail e un sito internet. Alcune rilevazioni[20] su un intero anno accademico hanno riportato circa 3.900 consulenze di persona, 2.200 via telefono, 1.200 via mail. Il forum online per studenti non frequentanti ha quasi 900 iscritti, con una media di 240 messaggi scambiati ogni mese. Per quanto riguarda la valutazione del servizio, negli anni scorsi mediante l'iniziativa "Dacci un voto", si è raccolto il giudizio (anonimo) degli utenti che liberamente hanno voluto fornirlo. Attualmente invece si è preferito coinvolgere una popolazione più ampia. Si è deciso di inserire alcuni semplici item sul servizio nella procedura telematica per la domanda di laurea. In questo modo tutti gli studenti laureandi, sia della laurea triennale sia della specialistica, valutano il Servizio TJ. I risultati[21] indicano che il 98% conosce il servizio e il 91% ne ha fatto uso. Tra questi ultimi, il 71% valutano il servizio utile "molto" o "moltissimo", il 17% "abbastanza", l'8% "poco" e solo il 2% "per nulla".

Riassumendo e concludendo, il Servizio TutorJunior della Facoltà di Psicologia di Padova si colloca nel più ampio contesto del Servizio di Ateneo per l'Orientamento e il Tutorato. È nato per contrastare il fenomeno dell'abbandono degli studi accademici degli studenti nel primo anno, ma si articola in un insieme di attività che prendono in carico lo studente lungo tutto il percorso degli studi. Le iniziative sono finalizzate principalmente a sostenere e favorire le capacità dello studente di autoregolazione e di gestione autonoma del suo percorso di studi. Le azioni intraprese si rivolgono sia alla consulenza personale, sia al sostegno di segmenti o gruppi di studenti, sia al sistema Facoltà più in generale. Il Servizio TutorJunior realizza interventi sia di prevenzione del disagio, sia di azione diretta, e si propone come attore strategico nel contesto universitario, contribuendo a costruire assieme ai docenti, agli studenti e alle strutture accademiche, quella che inizialmente Arcuri ha definito "una cultura del Tutorato".

Diego Cargnelutti
Dottore in Psicologia
Tutor presso la Facoltà
di Psicologia di Padova

[20] Pezzullo L., De Beni R. (2005), *Relazione finale sulle attività del Tutorato,* Facoltà di Psicologia, Padova.

[21] Vedi nota 20.

Informa

A PROPOSITO DI PLURI-MULTI-INTERDISCIPLINARITÀ

SOLO PAROLE O AZIONI POSSIBILI?

Lo sviluppo di percorsi a carattere pluri-multi-interdisciplinare dovrebbe caratterizzare la prassi educativa e costituire un obiettivo prioritario dell'azione didattica. Ciò in considerazione del fatto che le tendenze dell'epoca contemporanea sono orientate ad un sapere integrato. Come sostiene De Mennato, nel contributo dato al dibattito epistemologico sul rapporto tra le scienze psicologiche e pedagogiche[1], va posta in particolare l'attenzione sull'importanza dell'esplicitazione dei paradigmi scelti e dei modelli di riferimento delle scienze 'compartecipanti', e su un modello di intersoggettività da assumersi nella ricerca, caratterizzato non tanto da una semplice condivisione di criteri scientifici e metodologici, quanto invece da "un'interazione consapevole tra conoscenze, concezioni del mondo ed immagini della scienza di cui sono portatori gli stessi ricercatori"[2].

Una di queste tendenze è, per l'appunto, l'interdisciplinarità, definita "nella sua forma "debole" come semplice multidisciplinarità, ovvero come approccio "orizzontale" che favorisce una migliore comprensione o rappresentazione di un oggetto il cui studio completo sfugge alla presa di un singolo metodo disciplinare, oppure nella sua forma "forte" di metadisciplinarità o anche di transdisciplinarità, come indagine della dipendenza "verticale" che metodi ed oggetti di una determinata disciplina possono avere quando letti e compresi alla luce di saperi più generali e fondanti, dai quali possono anche implicitamente assumere, secondo modalità più o meno consapevoli, princìpi, asserti o modelli."[3]

A tale interpretazione sembra avvicinarsi Maragliano nell'individuare i seguenti livelli di relazione tra le discipline e la relativa ricaduta sul piano didattico:

A) Predisciplinarità (il sapere è ancora impostato in modo sincretico e unitario);
B) Multidisciplinarità (dipendenza strumentale di una disciplina da un'altra);
C) Pluridisciplinarità (relazioni di scambio di informazioni quando più discipline partecipano allo stesso progetto pratico);
D) Interdisciplinarità (mentre in precedenza si trattava di un problema pratico, in questo caso l'interdisciplinarità riguarda un problema teorico (epistemologico) di spiegazione scientifica che non è possibile risolvere se affrontato dal punto di vista di un'unica disciplina;
E) Transdisciplinarità (le barriere tra le discipline sono destinate a cadere in una prospettiva per la quale tutto il sapere costituisce un sistema totale che supera il piano delle interazioni e dei collegamenti).

In concreto sembra necessario il superamento di una visione settoriale delle scienze ed in particolare delle scienze psicologiche e pedagogiche, ponendo in particolare l'attenzione sull'importanza dell'esplicitazione dei modelli scelti nell'ambito della prassi professionale, nonché su una prospettiva intersoggettiva da assumersi nella costruzione dei percorsi educativi e didattici, caratterizzati non tanto da una semplice condivisione di contenuti o criteri scientifici e metodologici, quanto invece da un' interazione consapevole tra conoscenze, concezioni del mondo ed immagini della scienza di cui sono portatori gli stessi docenti in quanto ricercatori[4]. Conoscenze che sul piano didattico si traducono, secondo un modello costruttivista, in "atti di riflessione", in "negoziazioni" da operarsi proprio nei significativi

[1] Cfr., amplius, P. De Mennato, *Pedagogia e psicologia . Modelli di relazione,* Liguori, Napoli, 1990, pp. 21-35.

[2] Ibidem, p.30

[3] AA.VV., *Espressioni della tendenza contemporanea verso un sapere integrato, in Dizionario interdisciplinare di Scienza e Fede, sito web:http//disf.org/Voci*

[4] *Negli anni '70 si ridefinisce il ruolo degli insegnanti nell'elaborazione dei percorsi educativi degli studenti, alla luce delle nuove acquisizioni pedagogiche sul concetto di "curricolo". Il curricolo diventa lo strumento per il quale "l'esperienza di realizzare in pratica una proposta educativa è resa pubblicamente disponibile", e la pratica didattica viene scientificamente fondata su principi ispiratori e ipotesi ben definite ma anche su procedure che definiscono fasi di lavoro, strumenti, di controllo e verifica, valutazioni come avviene nell'ambito della ricerca scientifica. Cfr. L. Stenhouse, Dalla scuola dei programmi alla scuola del curricolo, Armando, Roma, 1977.*

Albino Lucatello, Musi, 1981, olio su tela, 65 x 90 cm

momenti di collegialità ma anche in momenti più informali di scambi di esperienze e progettazioni comuni.

Per adeguare una professione sempre più sensibile ai rapidi mutamenti sociali, sembra necessario riflettere su azioni e orientamenti nella prassi professionale, anche attraverso strumenti che la ricerca sociopedagogica mette a disposizione, quali il *modello SPS*,[1] in via di sperimentazione nella Regione Friuli Venezia Giulia. Ciò in considerazione dei concetti fin qui espressi per i quali <<ogni dominio del sapere (...), pur esprimendo una propria organizzazione interna che ne definisce la fisionomia in quel particolare momento della storia disciplinare, richiede che venga curato il giusto dosaggio tra "la conoscenza come costruzione "personale" e "le conoscenze" consolidate come prodotti dalla ricerca nei diversi campi del sapere>>[2].

Tale modello nasce come esigenza di ricerca e sperimentazione di nuove vie per lo sviluppo della professionalità docente. L'ideazione e l'iniziativa è da attribuirsi all'Ufficio Scolastico Regionale (U.S.R) del Friuli Venezia Giulia[3], il quale ha avviato a partire dall'anno scolastico 2005/2006 una serie di azioni finalizzate a sviluppare sperimentalmente strategie possibili di sostegno allo sviluppo della professionalità docente, mediante azioni concordate nell'ambito del gruppo tecnico di coordinamento interistituzionale regionale che vede rappresentati: la Direzione scolastica Regionale del Fvg, il Consorzio Universitario del Friuli, la Regione – Assessorato all'Istruzione- le Province di Trieste, Udine, Pordenone e Gorizia.

Risulta significativa in tale progetto la metodologia utilizzata, in un percorso che ha preso avvio, secondo un processo bottom-up, ovvero dalla consultazione e con la compartecipazione degli attori coinvolti in processi di innovazione a livello delle singole istituzioni scolastiche e reti di scuole di ogni ordine e grado della Regione Friuli Venezia Giulia (dirigenti, docenti referenti e funzioni strumentali, docenti formatori, docenti di lingue minoritarie, docenti neoassunti). E' stato costituito allo scopo un gruppo di studio e di ricerca, guidato dall'Ispettore Luigi Torchio, con il contributo del personale dell'USR FVG, che ha visto coinvolte le Università di Trieste e Udine, con le relative Facoltà di Scienze della Formazione, ma anche le Istituzioni scolastiche straniere dei paesi confinanti di Slovenia ed Austria. L'interazione con le regioni transfrontaliere ha aperto inoltre un dibattito sulla mobilità professionale dei cittadini europei nel-

[1] *Ci si riferisce al Progetto Regionale per lo Sviluppo delle Professionalità Scolastiche, nella Regione Friuli Venezia Giulia, ovvero al Progetto SPS, progetto sperimentale avviato dalla Direzione Generale dell'Ufficio Scolastico Regionale per il Friuli. Venezia Giulia, dalla Regione Autonoma FVG, ovvero dalla Direzione Centrale Relazioni internazionali, comunitarie e autonomie locali-Servizio rapporti comunitari e integrazione europea- Cfr sito web:www.scuola.fvg.it, nel quale sono disponibili i materiali elaborati dal gruppo di studio, gli istituti partecipanti, le relazioni e le presentazioni del Progetto ai seminari regionali, nonché il modello stesso.*

[2] Cfr. P. De Mennato, *Saperi della mente saperi delle discipline,* Ellissi, Napoli, 2003, p. 27, passim.

[3] *A seguito dei recenti interventi legislativi di soppressione degli enti di ricerca quali IRRE (ex IRRSAE) e INDIRE, di cui all'ultima legge finanziaria, e la contigua istituzione dell'Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica, le Scuole e le Direzioni Regionali, nel quadro dell'Autonomia, sembrano dover assumere sempre più il ruolo di agenti primari nei progetti di sperimentazione e innovazione didattica.*

Informa

Albino Lucatello, Musi, 1983, olio su tela, 108 x 154 cm

l'intero territorio dell'Unione, legato al riconoscimento dei titoli di studio da un lato ma anche delle competenze possedute dall'altro.[1]

Obiettivo del Progetto è stato quello di giungere a creare, in linea con un modello di professionalità docente aperta all'innovazione ed alla valorizzazione delle risorse umane, uno strumento condiviso, che costituisse una sorta di "portfolio" docente, un modello di documentazione tale da costituire sia una risorsa personale per il docente stesso, in senso autoriflessivo e funzionale all'attività didattica, sia una risorsa informativa per la Direzione regionale stessa, utile per l'impiego delle potenzialità professionali dei docenti sul territorio regionale, come, ad esempio, nel caso specifico dei docenti di lingue minoritarie, ma anche transfrontaliero rispetto alle regioni confinanti.

Lo strumento prodotto, sulle basi concettuali del modelli inizialmente citati, è stato infatti il risultato di un lungo processo di continue interazioni tra gli attori, di negoziazioni dei saperi e di analisi epistemologiche, di sviluppi interdisciplinari per l'appunto, che hanno condotto, non senza fatica, all'elaborazione di un modello di documentazione del percorso formativo e professionale del docente. Si tratta, si potrebbe dire, di un "Dossier" del docente, che viene auto elaborato nelle sue parti riguardanti da un lato il curriculum di studio, dall'altro esperienze, pubblicazioni, percorsi, scelte didattiche che permettono di esplicitare sia la formazione del docente stesso sia le specifiche competenze in suo possesso.

[1] *Per un utile confronto si veda il Progetto Europass, lanciato da ISFOL (Istituto per la Formazione e lo Sviluppo Professionale dei Lavoratori) nel dicembre 2005, ovvero i cinque documenti denominati "dispositivi europei per la trasparenza": Curriculum Vitae, Passaporto delle lingue, Mobilità, Supplemento al Certificato, Supplemento al Diploma. Cfr. sito web: www.europass-italia.it*

Il possibile utilizzo sembra assumere particolare valore innovativo rispetto a prassi educative a volte purtroppo ripetitive ed autoreferenziali ma anche aprire ad una nuova concezione dell'insegnamento, orientata alla condivisione-revisione dei saperi propri delle scienze e delle discipline di insegnamento ma soprattutto di continua riflessione sulle competenze che il docente esprime in una professione sempre più connotata dalla complessità e da una necessaria interdisciplinarità.

Un "professionista riflessivo", come è stato definito da Schon[1], in grado di aprirsi a nuovi scenari di sviluppo delle competenze per il quale non vi è contrapposizione né gerarchia tra "saperi pratici" e "saperi teorici", quanto piuttosto una opportuna mediazione tra i due estremi di una riflessione teoretica e personale dell'azione didattica.

In fondo sembra sempre trattarsi di un problema della conoscenza e della sua negoziazione ove gli attori del processo educativo si impegnano un'impresa ermeneutica, dialettica, critica e poliprospettica. Sembra necessario riconoscere come la conoscenza tenda a presentarsi in forma di processo graduale, a volte conflittuale, aperto al confronto il cui percorso non appare lineare né l'esito espressione di un'univoca oggettività quanto piuttosto di una maggiore e consapevole intersoggettività.

In tale dimensione conoscitiva e intersoggettiva, sembra cruciale l'intenzionalità del soggetto agente, e quindi il punto di vista del soggetto conoscente, in questo caso di chi opera nel mondo vitale quotidiano costituito, nella definizione che Ammassari riprende da Ardigò "dall'ambito delle relazioni intersoggettive (e prima ancora l'intenzionalità del soggetto aperto all'esperire vivente del mondo vitale) che precedono e accompagnano la riproduzione della vita umana e che, successivamente, anche attraverso comunicazioni simboliche tra due o poche persone, formano la fascia delle relazioni di familiarità, di amicizia, di interazione quotidiana con piena comprensione reciproca del senso dell'azione e della comunicazione intersoggettiva".[2]

Elisabetta Pontello
Docente
Sezione associata
Liceo S.Slataper dell'I.S.I.S
D. Alighieri - Gorizia
Docente di Psicologia Sociale
Facoltà di Scienze
della Formazione
Università degli Studi di Trieste

[1] Cfr. Schon D. A., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale,* Bari, Dedalo, 1993.

[2] Cfr., Ammassari P., *Conoscenza sociologica e vissuto quotidiano,* in G. Giorio, *Dall'intersoggettività alla reciprocità nelle risposte ai bisogni umani della società tecnologica,* Cedam, Padova, 1990, p. 60, passim.

Informa

PROGETTO "ORIENTAMENTO ALLA SCIENZA"

ESPERIENZA RELATIVA AL BANDO REGIONALE PER IL FINANZIAMENTO DELLE ATTIVITÀ DIDATTICHE DELL'AREA DELLE EDUCAZIONI

Nell'ambito dell'attività orientativa a supporto dell'offerta formativa per la scuola, il Centro di orientamento di Pordenone, in collaborazione col Centro Risorse regionale per l'orientamento, ha proposto un progetto a regìa locale, sul tema *"l'orientamento alla ricerca ed alla professione del ricercatore"*. A tale proposito si è avvalso della collaborazione dell'Area Science Park di Trieste, per l'attuazione di un'iniziativa che permettesse la realizzazione di percorsi laboratoriali per favorire l'orientamento alla scienza negli allievi della Scuola secondaria di II grado.

Questo progetto vuole sottolineare l'idea di un percorso-processo permeato da varie attività tutte di ricerca sperimentale, a supporto di un percorso di orientamento per gli studenti dove gli stessi sono indotti a considerare ed a valutare le possibilità di studio e di acquisizione di professionalità nel futuro.

Obiettivi generali del progetto:[1]

- Favorire la conoscenza della figura professionale del ricercatore ed i possibili sbocchi lavorativi anche nel contesto territoriale di riferimento.
- Favorire un approccio esperienziale alle scienze attraverso la loro applicazione al vissuto quotidiano.
- Potenziare le competenze trasversali necessarie a favorire un approccio positivo all'inserimento in un contesto formativo universitario.

L'Area Science Park ha proposto il Warning Orienteering about Waste Working Field (WOWW), utilizzando il problema dei rifiuti come fuoco di analisi per comprendere gli aspetti professionali, in particolare dedicando attenzione agli aspetti inerenti gli rsu (rifiuti solidi urbani), le acque inquinate e la qualità nelle produzioni agro-alimentari (in particolare, gli allevamenti e loro depurazione).

L'attività ha coniugato informazione, attività brevi di dimostrazione ed un'esperienza di processo partecipato.

Gli obiettivi specifici di questa attività sono:

- Mantenere essenziale il valore dell'azione informativa (l'*ascoltare*), fornendo piuttosto molti spunti per possibili approfondimenti.
- Prevedere un momento di esperienza diretta (il *fare*) in cui questa funga da stimolo e da verifica per una eventuale vocazione scientifica, non solo come dimostrazione di contenuti didattici.
- Introdurre l'esperienza della partecipazione alle decisioni e al confronto (il *condividere*), mettendo in evidenza il proprio contributo personale a tali problematiche.
- Verificare l'effetto dell'attività (il *verificare*), che seppur breve può lasciare un segno, attraverso la realizzazione di focus-group, a conclusione dell'attività che permetta brevi commenti sui punti emersi nella giornata.

Le fasi operative hanno permesso l'analisi dello scenario, con una presentazione frontale della "conoscenza delle macro-categorie/tipologie di rifiuti" e "conoscenza delle professioni principali ad esse collegate".

Sono seguite le esperienze pratiche, il forum plenario ed i focus group per:

a. l'approfondimento degli ambiti di co-responsabilizzazione nelle buone pratiche;

b. la ricerca di una *vision* in merito agli ambiti di crescita professionale su alcune tematiche selezionate, valutandone i punti di forza e di debolezza.

A conclusione un momento di sintesi.

Al termine dell'attività laboratoriale, il pomeriggio si è caratterizzato da un confronto tra ricercatori e studenti dal quale sono emersi tre argomenti di approfondimento che hanno costituito il punto di partenza del focus di discussione.

Le due domande poste sono state:

1° Che idea avete del vostro futuro di studi: "voglio un lavoro che sia..."

[1] *Il progetto si è rivolto in particolare agli studenti del 3° anno del Liceo scientifico "E. Torricelli" di Maniago, interessati al mondo scientifico ed al tema della ricerca. Le classi sono state individuate con il supporto dei docenti delle materie scientifiche della Scuola e con la mediazione del docente referente per l'orientamento, professor Bruno Geremia. L'Area Science Park era presente con il dott. Tomasi ed il dott. Francese.*

Dalle risposte emerse si evidenziano caratteristiche oggettive e personali.

I vocaboli più utilizzati dai ragazzi nel corso del confronto sono stati: appagante, affascinante, appassionante, interessante.

2° Il lavoro che immagino per il mio futuro...

Risposte: soddisfacente, appagante, che mi realizza, redditizio, frenetico, efficiente.

I due gruppi di discussione incentrano il focus su:

- soddisfazione personale verso redditività,
- dinamismo/velocità verso efficienza.

È interessante rilevare come rispetto al primo obiettivo di discussione sia risultato per i ragazzi più appetibile un lavoro/professione che dia soddisfazione personale piuttosto che possa essere esclusivamente di tipo redditizio; mentre nel secondo focus sia emerso preponderante da parte dei ragazzi la propensione al come conciliare il lavoro con i propri interessi, con la propria vita familiare, relazionale e/o sociale.

A conclusione del progetto i ragazzi delle due classi che hanno partecipato al percorso, fanno sentire la loro voce attraverso due brevi articoli.

LICEO TORRICELLI

"Ricercatori del Science Park di Trieste negli scorsi giorni hanno fatto "lezione" a noi alunni delle classi terze ad indirizzo informatico (sezioni D e A), del Liceo Scientifico "E. Torricelli" di Maniago. Con grande interesse noi ragazzi abbiamo accolto l'iniziativa, chiamata "Progetto Orientamento alle Scienze;" abbiamo partecipato attivamente alle attività di laboratorio proposteci e alle discussioni. Tutto questo ha avuto luogo in tre diversi giorni, 8, 10 e 17 maggio. Scopo degli incontri quello di sensibilizzare noi ragazzi sui problemi d'attualità legati al mondo dei rifiuti e dell'inquinamento, e farci conoscere il mondo della ricerca e sperimentazione, campo della scienza che oggi ha un continuo bisogno di nuove menti allo scopo di poter migliorare la qualità della vita e accrescere lo sviluppo tecnologico del nostro paese che ritrova in altri stati una sempre più forte concorrenza. In laboratorio noi ragazzi ci siamo divisi in due gruppi, per poter agire a turno e affrontare esperimenti sull'inquinamento delle acque e sullo smaltimento dei rifiuti solidi parlando ovviamente anche della raccolta differenziata che troppa poca gente oggigiorno fa.

Grazie a questo progetto, abbiamo avuto l'opportunità di immedesimarci in parte in quello che è il lavoro del ricercatore, chiedendoci se un giorno questo potrà diventare il nostro lavoro.

Martino Tramontina
Alberto Martina
Classe 3B

"L'incontro con i tre ricercatori dell'Area Science Park è stato molto interessante. La giornata si è articolata in 3 parti: la prima, a cura del dottor Fabio Tomasi, è servita ad illustrare le situazione italiana nell'ambito della ricerca e dell'innovazione a livello europeo, secondo il trattato di Lisbona. Andando sempre più nello specifico, parlando quindi dei modi di fare ricerca e innovazione, siamo entrati nel vivo dell'incontro con il Dottor Francese e le sue due collaboratrici Laura e Antonietta.

Nella seconda parte (mattino e pomeriggio) le due classi interessate, 3.A e 3.D, si sono divise in due gruppi formati da persone dell'una e dell'altra classe. Mentre un gruppo analizzava i rifiuti e le varie distinzioni tra i tipi di plastiche, mese a contatto con i vari agenti chimici e non. L'altro era alle prese con l'analisi dei reflui, tramite la rilevazione del valore PH e della concentrazione degli ioni fosfato presenti nelle acque.

Forse, però, più importante è stata l'ultima parte, quando abbiamo discusso del nostro futuro con i ricercatori. Ci hanno illustrato e illuminato sul mondo del lavoro del ricercatore e sull'importanza del viaggiare all'estero per arricchire le nostre conoscenze. Hanno ribadito il concetto fondamentale di non abbandonare l'Italia, ma di tenerla sempre come punto di riferimento, portando esempi concreti di colleghi e amici. Inoltre ci hanno sottolineato l'importanza di conciliare la passione con il mondo odierno del lavoro, evitando di intraprendere carriere lavorative, se non spinti dalla voglia di imparare.

Da questa esperienza sono emerse alcune proposte:

1) *Sarebbe bello che venisse ampliata la parte dedicata al laboratorio e che ci venissero illustrati molti più ambiti di ricerca.*
2) *Alleggerire la parte teorica dell'incontro.*
3) *Cercare di programmare le ore di laboratorio su più giorni, anziché in una sola giornata".*

Ilaria Vallar
e la classe 3^ A

CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE

Si evidenzia come i ragazzi abbiano trovato interessante il progetto nella sua globalità, a partire dalla giornata riservata alla presentazione delle professioni in ambito scientifico e della ricerca; hanno partecipato attivamente con domande e richieste di chiarimenti rivolte soprattutto al mondo della ricerca nel contesto italiano, europeo/extra europeo; con chiari riferimenti anche all'aspetto economico, ma con un interesse preciso alle pubblicazioni che sembrano essere di scarso rilievo per l'ambito della ricerca in Italia mentre all'estero costituiscono una parte rilevante dell'economia.

Si rileva la particolare importanza che riveste la presenza dei docenti alle fasi laboratoriali, ma anche alla parte riservata alla discussione. Questo, infatti, permette un confronto tra docenti e ricercatori, ma offre anche la possibilità di rifarsi agli argomenti trattati per un ampliamento in classe.

È stata fondamentale la capacità di lavorare in gruppo, di condividere l'esperienza,dal momento che la scuola offre raramente occasioni di questo tipo, mentre nel campo della ricerca è fondamentale questa modalità di operare.

Nella giornata conclusiva di restituzione dell'esperienza è stato interessante rilevare come il gruppo sia stato fortemente propositivo:

a) nell'allargare i temi proposti per la ricerca;
b) nella richiesta di suddividere in almeno due mattinate le fasi laboratoriali e i focus di discussione;
c) di poter effettuare delle uscite sul territorio per poter vedere personalmente dove le modalità presentate vengono attuate;
d) poter avere un, anche breve, momento pratico di affiancamento con i ricercatori nel loro laboratorio;
e) l'ampliamento delle figure professionali nell'ambito della ricerca che prendano in considerazione altri ambiti scientifici.

Laura Boso, Paola Buccaro
Centro regionale di Orientamento Pordenone

Albino Lucatello, Terremotata a Grado, 1977, carboncino su carta, 100 x 70 cm

informa

Albino Lucatello, Momento di natura, 1979, olio su tela, 50 x 60 cm

Libri • la recensione

Jonas Ridderstråle, Kjell Nordström

FUNKY BUSINESS

Fazi Editore, 2000
pp. 302 € 18,08

"Funky business" è un libro particolare, molto lontano, per lo stile, dal trattato economico-scientifico o dal testo sociologico classico; fa della provocazione la sua arma vincente ed ambisce a rompere con gli schemi tradizionali sfruttati nei testi di divulgazione delle teorie sul business, che dilagano sul mercato oggi.

Gli autori, nella prefazione, rivelano che l'intento ed il messaggio del libro è strettamente legato alla loro storia di ricercatori, con una rigorosa formazione accademica presso la Stockholm School of Economics che, ad un certo punto, si sono trovati a "percorrere strade non frequentate, finendo nei vicoli ciechi della ricerca accademica"; per questo, si sono spinti verso nuove frontiere.

Il loro obiettivo è stato quello di individuare una qualche struttura nel mondo apparentemente disorganizzato che ci circonda, e seguendo questo filo, facendo domande, confrontandosi con i tanti soggetti che nel mercato globale fanno affari sono arrivati a teorizzare quello che hanno chiamato *Funky business*.

Basta, affermano, con i progetti karaoke, che cercano di ripetere, anche migliorandoli, schemi e prodotti già esistenti. Il futuro è nella creatività, nell'accogliere la sfida che questo mondo degli incidenti, degli imprevisti, della sorpresa ci sta proponendo.

Il mondo con il quale ci dobbiamo confrontare, volenti o nolenti, è destrutturato, incerto, insicuro. L'unica cosa sulla quale si può fare affidamento è la capacità dell'essere umano di far fronte agli imprevisti, usando l'elemento in più che l'uomo possiede rispetto alle macchine: il cervello.

Niente di così estremamente originale in questo, ma originali e spiazzanti sono il percorso e le motivazioni che gli autori adducono a supporto delle loro affermazioni. Nel loro argomentare non trovano assolutamente spazio giudizi morali o di valore rispetto ad un passato che asseriscono definitivamente tramontato: l'oggi è questo, per affrontare l'oggi i ragazzi si devono attrezzare, altrimenti ne rimarranno ai margini, verranno meno al loro compito di responsabili e protagonisti di questa nuova "loro" realtà.

A supporto del loro percorso, gli autori pescano a piene mani dagli esempi di uomini illustri appartenenti a mondi diversi: dalla religione alla musica. Punto comune è la visione di un futuro che rompe completamente con gli schemi del passato: se in passato a orientare il mondo della produzione era la tradizione, la sicurezza, l'omologazione, ora tutto questo è diventato un intoppo. Per essere competitivi bisogna far largo all'eccentricità, alla diversità, alla creatività, alla conoscenza, alla velocità, alla leggerezza.

Questa rivoluzione è già in atto, anche se non l'abbiamo voluta, anche se non ne condividiamo i valori, è così: nessuno potrà sottrarsi.

Nella prima parte del libro, gli autori portano esempi che giustificano e spiegano questa *visione del mondo*: globalizzazione, destrutturazione e de-localizzazione delle aziende, desiderio di libertà, bisogno di individualità, di inventare e di stupire, cambiamenti delle tecnologie, cambiamenti nelle istituzioni e cambiamenti dei valori.

Al cambiamento dei valori, a quanto su questo abbia influito la globalizzazione e le nuove tecnologie, viene dedicato ampio spazio: è uno dei punti " caldi" relativamente al modo con cui si possono rilevare i valori di riferimento della nostra società, o meglio dei diversi gruppi o *tribù* dei quali la società è composta.

Non occorre scomodare ideologie o altro: sono i consumi che ci permettono di capire che tipo di persone abbiamo davanti: attraverso ciò che compra e dove lo compra, la gente ci dice chi è. I mercati con i loro prodotti sono diventati le nuove cattedrali. Le nuove chiese intorno alle quali ogni tribù si raccoglie. Non scandalizziamoci per questo; per altro, queste affermazioni sono già state dette e scritte, con altri toni e intenti, in primis da Naomi Klein nel suo *No logo*. In ciò che compriamo (indumenti, cibo, macchine, casa, ecc.) c'è tutto quello che sentiamo di essere. La nostra biancheria intima, così come la nostra macchina, sono simboli della nostra visione del mondo. E, tenendo presente questo punto, i giovani dovranno decidere a quale *tribù* vogliono appartenere, con quale parte della società e del mercato vorranno connettersi e poi naturalmente sviluppare delle compe-

Albino Lucatello, Tramonto sul Tagliamento, 1967, olio su tela, 50 x 70 cm

tenze, affinare delle capacità che permettano di rispondere alle domande e alle variabili che si presenteranno.

Quali sono queste abilità? Con un occhio alle grandi religioni che continuano a resistere a distanza di secoli ed un altro alle più affermate aziende del mercato globale, gli autori individuano una serie di punti cruciali.

Base di partenza è capire chi si è, avere chiari i propri obiettivi, sviluppare le proprie competenze e decidere a quale settore e tribù del mercato ci si vuole rivolgere.

Nell'ultima parte del libro, viene dato spazio a tutta quella parte del business che si nutre di motivazioni, che è in grado di suscitare emozioni, che sa condividere e relazionarsi e che è capace di stringere alleanze e non ultima, la capacità di narrare e di narrarsi.

Il libro, che oscilla tra una spregiudicatezza spiazzante ed una visione del mondo lucida, concreta, oggettiva dalla quale è difficile prendere le distanze, è ricco di esempi e citazioni spesso dissacranti e semplicistiche, affermazioni talvolta disordinate e dissonanti tra loro, ma che spingono a riflettere, a cercare i propri punti fermi, per non sentire in questa operazione, una deriva verso il disfacimento, per non essere travolti dal vortice di questa destrutturazione, nel quale gli autori ci spingono.

Forse, la forza di questo libro è proprio nell'operazione di rottura con il passato ed in questa fastidiosa negazione del bisogno di certezze e di sicurezze, in questo accogliere senza se e senza ma lo sgretolarsi del presente, in questa assenza di moralismo e di slancio etico, elementi che cogliamo sempre più spesso anche nel quotidiano, nel confronto con i giovani, con la scuola, con la società.

Laura Ustulin

La distribuzione della rivista semestrale "Quaderni di Orientamento", è gratuita per operatori scolastici e di orientamento della regione Friuli Venezia Giulia previa richiesta scritta all'Ufficio di coordinamento della Struttura regionale di orientamento. Nel caso il materiale fosse disponibile potrebbero essere prese in considerazione anche richieste provenienti da Strutture pubbliche di orientamento operanti sul territorio nazionale.
La rivista è comunque disponibile in formato elettronico PDF, all'interno delle pagine Internet della Struttura di orientamento della regione Friuli Venezia Giulia, al seguente indirizzo:

www.regione.fvg.it

Selezionare la voce tematica ORIENTAMENTO.

Per **nuovi abbonamenti, richieste di numeri arretrati o cambiamento di indirizzo**, si prega di utilizzare l'apposito form, disponibile nella sezione "Materiale e guide" del suddetto sito, oppure di compilare la seguente richiesta (da inoltrarsi via fax).

Al
SERVIZIO DI ORIENTAMENTO
Scala dei Cappuccini, 1 - 34131 Trieste
Fax 040 3772856

Rivista "Quaderni di Orientamento" (nuovo abbonamento) ☐

Rivista "Quaderni di Orientamento" (cambio di indirizzo) ☐

Eventuali numeri arretrati (se disponibili) ☐

Nome Cognome

Scuola/Ente

Indirizzo < Personale ☐ / Scuola/Ente ☐

Cap

Città

Provincia

Telefono

NB: Barrare l'indirizzo prescelto.

QUADERNI DI ORIENTAMENTO

La rivista semestrale
è indirizzata ad
– insegnanti,
– formatori,
– ricercatori,
– operatori,
che si occupano
di problematiche
di orientamento,
da punti diversi
di osservazione quali
– istituzioni scolastiche,
– enti pubblici,
– servizi di formazione
ai giovani

La redazione
è disponibile a leggere
i contributi inviati,
anche se non
ne garantisce
la pubblicazione.

Il materiale potrà riguardare:
- contributi teorici su tematiche specifiche dell'orientamento scolastico, professionale o attinenti;
- progetti, ricerche, esperienze;
- informazione su convegni, seminari e pubblicazioni inerenti l'orientamento.

Il lavoro dovrà essere così formulato:

Titolo, sottotitolo e breve sommario:

Testo con estensione massima di 8 cartelle (salvo accordi diversi), battuto con interlinea doppia;

Nome e cognome dell'autore, professione, ente di appartenenza, ruolo ricoperto, sede di attività;

Tabelle, grafici o figure, progressivamente numerati, dovranno essere allegati a parte e contenere le indicazioni per un idoneo posizionamento nel testo:

Le note bibliografiche dovranno indicare il cognome dell'Autore, l'anno di pubblicazione ed eventualmente le pagine citate.

Coloro che volessero collaborare con la rivista potranno inviare il loro articolo su floppy disk o via e-mail a:

REDAZIONE di «QUADERNI DI ORIENTAMENTO»
Direzione Centrale Istituzione, Cultura, Sport e Pace
c.a. Diego Lavaroni
Via Roma, 9 - 34170 GORIZIA
Tel. 0481 386278 - Fax 0481 386413
e-mail: diego.lavaroni@regione.fvg.it

Il materiale ricevuto non verrà restituito.

31